



**Universidade de** Departamento de Comunicação e Arte  
**Aveiro**  
Ano de 2013

**Melissa Fidalgo A PERTENÇA**  
**Fontoura Cantar e tocar ao piano canções tradicionais de**  
**Trás-os-Montes**



**Melissa Fidalgo  
Fontoura**

**A PERTENÇA  
Cantar e tocar ao piano canções tradicionais de  
Trás-os-Montes**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor António Chagas Rosa, Professor Auxiliar no Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

## **Júri**

### **Presidente**

**Doutora Maria Helena Ribeiro da Silva Caspurro**  
Professora Auxiliar Convidada da Universidade de Aveiro

**Doutora Liliana Bizineche**  
Professora Auxiliar da Universidade de Évora

**Prof. Doutor António Manuel Chagas Rosa**  
Professor Auxiliar da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Em primeiro lugar este trabalho é dedicado à minha avó, D. Margarida Fidalgo, pela sua infinita generosidade, pelo seu amor e pela sua maravilhosa e inconfundível voz.

Ao Professor Doutor António Chagas Rosa, meu orientador, pela sua disponibilidade e orientação sempre precisa e objetiva, ao longo desta investigação.

Aos meus alunos: Tiago, Cláudia, Inês, Marta, Francisco, Joana, Bárbara, pelo seu entusiasmo e pela sua dedicação.

À minha família pelo apoio incondicional.

Ao António, por tudo.

Ao Pedro pela paciência e pelo amor às Artes.

À Isabel pela clareza de pensamento.

Ao Diogo e ao João pelo seu profissionalismo.

À Susana pela sua profunda amizade.

À Célia e ao Luís pela sua disponibilidade e ajuda, num momento crucial.

Aos meus amigos que acreditaram.

A todos, o meu agradecimento sincero.

**palavras-chave**

Melodias Tradicionais Transmontanas; Ensino de Piano em Grupo; Património Musical Português; Tutoria; Material Didático para Piano; Pedagogia de Piano; Competências Técnico-expressivas;

**resumo**

O projeto insere-se no âmbito da pedagogia de piano e reflete a aplicação de cinco melodias do património musical tradicional, recolhidas em Trás-os-Montes, e posteriormente harmonizadas, nas aulas de piano em grupo. É feito um enquadramento teórico do tema e relatada a implementação prática do projeto.

**keywords**

Traditional Folk Songs; Teaching Group Piano; Portuguese Musical Heritage; Mentoring; Piano; Didactic Material for Piano; Piano Pedagogy;

**abstract**

The project falls within the scope of piano pedagogy and reflects the application of five melodies of traditional musical heritage, gathered in Trás-os-Montes, and subsequently harmonized in group piano lessons. A theoretical framework is produced and the practical implementation of the project reported.

## Índice

Prefácio .....	13
A Música Tradicional em Portugal	
Breve contextualização histórica .....	14
<b>1º Capítulo – Enquadramento Teórico .....</b>	<b>19</b>
1. “A Pertença”. Cantar e tocar ao piano canções tradicionais de Trás-os-Montes .....	19
1.1.Origem do Projeto .....	19
1.2.Questão Chave do Projeto .....	19
1.3.Objetivo do Projeto .....	20
1.4. Metodologia .....	20
2. Aulas de piano em grupo .....	21
3. A Educação .....	22
3.1.A Família .....	22
3.2. A Escola e os Professores .....	24
<b>2º Capítulo- Implementação da Prática .....</b>	<b>29</b>
1.Planificação .....	29
2.Caraterização do Espaço e seus Intervenientes .....	30
3.Calendarização .....	31
4.Material Utilizado .....	31
4.1. Cinco melodias tradicionais de Trás-os-Montes .....	31
4.2.Análise das entrevistas sobre a importância da música Tradicional .....	32
4.2.1 Pergunta nº1 .....	33
4.2.2.Pergunta nº2 .....	33
4.2.3.Pergunta nº 3 .....	34
4.2.4.Pergunta nº 4 .....	34
4.2.5.Pergunta nº 5 .....	35
4.2.6. Pergunta nº 6 .....	35
4.2.7.Pergunta nº 7 .....	36
4.3.A importância do canto na aprendizagem .....	36
5.Harmonizações .....	39

5.1 Breve abordagem analítica das melodias harmonizadas .....	39
5.2. <i>Ó Maria Alice, a barca não anda</i> .....	40
5.3. <i>Lilaré</i> (Os cinco sentidos) .....	42
5.4. <i>Tim Prilim João manquinho</i> .....	44
5.5. <i>Já lá vai pelo mar fora</i> .....	47
5.6. <i>Lá em baixo vem o comboio</i> .....	49
6. Atividades Propostas .....	51
6.1. Atividade 1 – Audição das cinco melodias tradicionais .....	51
6.2. Atividade 2 – Entoação das melodias (texto e música) .....	53
6.3. Atividade 3 – Desenvolvimento da criatividade extramusical .....	54
6.4. Atividade 4 - Estímulo da criatividade - improvisação .....	57
6.5. Atividade 5 – Aprendizagem em grupo (turmas duplas); promoção de atitudes comportamentais com base na cooperação, compreensão, paciência, interajuda – felicidade ....	59
6.6. Atividade 6 – Interpretação e memorização .....	60
6.7. Atividade 7 – O Top Musical – Seleção das Melodias Favoritas .....	61
7. Audição de classe .....	63
<b>CONCLUSÃO</b> .....	64
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	66
<b>ANEXOS</b> .....	69
ANEXO 1 .....	70
Questionário aos encarregados de educação – “A Pertença”- Cantar e Tocar ao Piano canções tradicionais de Trás-os-Montes (Guião)	
ANEXO 2 .....	73
Sérgio Azevedo, Compositor Biografia Entrevista sobre a Importância da Música Tradicional	
ANEXO 3 .....	79
Francisco Monteiro, Pianista e Professor Biografia Entrevista sobre a Importância da Música Tradicional	



ANEXO 4 .....	83
José Augusto Reis, Pianista e Professor	
Biografia	
Entrevista sobre a Importância da Música Tradicional	
ANEXO 5 .....	88
Alexandre Delgado, Compositor	
Biografia	
Entrevista sobre a Importância da Música Tradicional	
ANEXO 6 .....	91
Gráfico resultante do Inquérito aos Encarregados de Educação	
ANEXO 7 .....	100
Artigo de Fernando Lopes-Graça. Escrito em Lisboa (Agosto de 1961) e publicado na revista Vértice nºs 232-233 de Janeiro-Fevereiro de 1963 e, mais tarde, no III Ciclo de Cultura Musical. Ed. Associação Académica da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa/Juventude Musical Portuguesa.)	
ANEXO 8 .....	104
Audição Final da Investigação	
Cartaz e Programa	

### **Índice de quadros**

Quadro 1 .....	29
Quadro 2 .....	53
Quadro 3 .....	58
Quadro 4 .....	59
Quadro 5 .....	60

### **Índice de gráficos**

Gráfico 1 – Idade do Encarregado de Educação .....	92
Gráfico 2 – Sexo do Encarregado de Educação .....	92
Gráfico 3 – Estado civil do Encarregado de Educação .....	93
Gráfico 4 – Local de nascimento do Encarregado de Educação .....	93
Gráfico 5 – Local de residência do Encarregado de Educação .....	94
Gráfico 6 – Escolaridade do Encarregado de Educação .....	94
Gráfico 7 – Como classifica a importância da participação do seu educando no projeto ....	95

Gráfico 8 – Grau de motivação demonstrado pelo educando no projeto .....	95
Gráfico 9 – O educando demonstrou interesse pela Música Tradicional? .....	96
Gráfico 10 – O repertório foi impulsionador do educando noutras matérias? .....	96
Gráfico 11 – O tipo de Atividade aproximou o Encarregado de Educação da Escola? .....	97
Gráfico 12 – Incentivará o seu educando para este tipo de repertório? .....	97
Gráfico 13 – Como considera o desenvolvimento do seu educando face ao projeto? .....	98

Outra via universalizante da educação consiste em ajudar cada pessoa a regressar às suas raízes. Trata-se de um propósito muito publicitado na actualidade, mas notoriamente mal interpretado ou até mesmo encarado num sentido oposto ao que seria lógico. (...) Na maior parte destes casos, a invocação das raízes significa que devemos extirpar do nosso jardim natal mato e as ervas bravas que possam perturbar a enraizada harmonia do que supõe ter sido plantado em primeiro lugar - e significa também que cada um de nós, no seu íntimo, deve procurar essa raiz própria e intransferível que o identifica e o aparenta com os seus irmãos do “torrão”.

(Savater, 2006, p. 158)



## Prefácio

Ao iniciar este projeto gostaria de deixar aqui algumas palavras acerca daquilo que pretendo fazer. O estudo aqui apresentado tem como base uma recolha de cinco canções tradicionais da região de Trás-os-Montes, interpretadas pela minha avó materna, D. Margarida Fidalgo e harmonizadas, posteriormente, por mim para o grupo de alunos participantes. Não se trata de forma alguma de um trabalho de ordem etnomusicológica, já que para isso teria de ser seguido de um rigoroso e analítico método de tratamento de dados. É fundamental continuar a empreender trabalhos deste tipo, pois, ao longo destes anos, e depois de tantos esforços realizados por vários intervenientes, no sentido de recolher e preservar o património imaterial português, ainda muito há a fazer. Porém, a utilização do material musical tradicional tem nesta investigação fins de ordem pedagógica.

Remontando à minha infância, tive o privilégio de poder ouvir estas canções e tantas outras no meu dia-a-dia pela bela voz grave da minha avó. E reconheço a importância que elas tiveram para a minha formação, como pessoa, e para a minha predisposição para a aprendizagem da música, iniciada aos seis anos de idade. Este projeto é assim uma tentativa de partilhar as minhas experiências musicais e dar a possibilidade aos meus alunos, em primeiro lugar, e depois a todos os que desejarem, de se envolverem nas teias do universo riquíssimo que é a música de raiz tradicional.

A escolha desta região prende-se com o fato de ser a minha terra, o território emocional, humano, geográfico, social, económico ao qual pertenço.

De seguida transcrevo uma das mais belas definições do que significa realmente Trás-os-Montes pela voz de Miguel Torga:

*Vou falar-lhes dum Reino Maravilhoso. Embora muitas pessoas digam que não, sempre houve e haverá reinos maravilhosos neste mundo. O que é preciso, para os ver, é que os olhos não percam a virgindade original diante da realidade, e o coração, depois, não hesite.*

*Ora, o que pretendo mostrar, meu e de todos os que queiram merecê-lo, não só existe, como é dos mais belos que se possam imaginar. Começa logo porque fica no cimo de Portugal, como os ninhos ficam no cimo das árvores para que a distância os torne mais impossíveis e apetecidos. E quem namora ninhos cá de baixo, se realmente é rapaz e não tem medo das alturas, depois de trepar e atingir a crista do sonho, contempla a própria bem-aventurança. Vê-se primeiro um mar de pedras. Vagas e vagas sideradas, hirtas e hostis, contidas na sua força desmedida pela*

*mão inexorável dum Deus criador e dominador. Tudo parado e mudo. Apenas se move e se faz ouvir o coração no peito, inquieto, a anunciar o começo duma grande hora. De repente rasga a crosta do silêncio uma voz de franqueza desembainhada:*

*-Para cá do Marão, mandam os que cá estão!*

*Sente-se um calafrio. A vista alarga-se de ânsia e de assombro.*

*Que penedo falou? Que terror respeitoso se apodera de nós?*

*Mas de nada vale interrogar o grande oceano megalítico, porque o nume invisível ordena:*

*-Entre!*

*A gente entra, e já está no Reino Maravilhoso.*

*(....)*

*O nome de Transmontano, que quer dizer filho de Trás-os-Montes, pois assim se chama o Reino Maravilhoso de que vos falei.*

In Portugal, Editora Coimbra, 1950

É sobre esta terra, sobre as suas gentes e as suas canções que trata este estudo.

Porque a música tradicional é uma fonte inesgotável de possibilidades e a sua perpetuação permite-nos, a nós portugueses, definirmo-nos a nível individual e coletivo: “A cultura de um país vive da permanente revisitação do seu fundo imemorial, dos seus arquivos imaginários, sem precisar de inventar guerras de ficção para se mobilizar. A folclorização oficial ou oficiosa dos actores sem palco do ultranacionalismo nada tem que ver com esse diálogo com o imemorial de nós mesmos” (Lourenço, 2011, p. 78).

## **A Música Tradicional em Portugal**

### **Breve contextualização histórica**

Numa sociedade cada vez mais globalizada, urge recuperar e preservar valores cuja existência, com o passar acelerado do tempo, tende a perder-se. Falo dos valores da tradição oral, à qual está associada a música, extremamente importantes para a formação do indivíduo integrado num universo global, mas que faz parte ainda de outro particular: o da sua identidade. Uma sociedade pluralista mas na qual cada um tem plena consciência dos valores intrínsecos à sua cultura. É verdade que a música tradicional está intimamente ligada ao espaço rural e este tem vindo a sofrer uma forte desertificação. Em Portugal, ao contrário do sucedido noutros países europeus, esta preocupação pelo repertório tradicional

e pela sua recolha deu-se tardiamente. A principal razão poderá estar ligada à “(...) falta de formação musical dos primeiros etnólogos portugueses.”<sup>1</sup>

O *Cancioneiro e Romanceiro Geral* de Almeida Garrett, editado em 1843, e o *Cancioneiro Popular* de Teófilo Braga, datado de 1867, podem ser duas obras consideradas fundamentais para que fosse dado o pontapé de saída na investigação etnográfica da música tradicional portuguesa.

De referir também algumas personalidades eruditas como “(...) Adolfo Coelho, um dos primeiros a utilizar o termo “folklore” em Portugal, em 1873, e que terão contribuído para uma definição do trabalho de pesquisa musical no último quartel do século XIX”.<sup>2</sup> Além de Adolfo Coelho (1847-1919), é de salientar autores como Leite de Vasconcellos (1858-1941), cujo trabalho de recolha, de descrição e de análise de textos sobre a etnomusicologia portuguesa contribuiu francamente para a mudança de paradigma respeitante a esta matéria. Porém, é “apenas na segunda metade do século XIX que começam a aparecer os primeiros frutos a nível editorial, do interesse que se vinha afirmando pela música tradicional portuguesa.”<sup>3</sup> É provável que Kurt Schindler<sup>4</sup> tenha sido, em 1932, o primeiro a realizar recolhas da música tradicional em Trás-os-Montes. É ainda inegável o papel de Fernando Lopes-Graça<sup>5</sup> e de Michel Giacometti<sup>6</sup> na recolha de um enorme acervo de música portuguesa. Foi no programa “*O povo que canta*”, transmitido pela RTP entre 1972 e 1974, que se apresentou parte do trabalho etnográfico destes autores. Durante os anos 50 e 60, os musicólogos recolhiam a música de uma só região, cidade ou ilha ou percorriam vários países de forma superficial a fim de encontrar músicas ilustrativas para a ciência e para o público. Giacometti, por seu turno, fez uma viagem completa por todas as províncias do país, deslocando-se a locais recônditos, quase sem colaboradores. O seu objetivo pretendia ser o mais exaustivo possível. Os espécimes musicais eram recolhidos de forma sistemática em zonas rurais, de modo a definir a identidade da música tradicional portuguesa e a provar que o povo era dono de uma cultura original e única, bem diferente da cultura citadina. Organizou arquivos musicais à escala nacional sem paralelo nos restantes países

---

<sup>1</sup> Do artigo “Idealização da Nação: a recolha da música popular rural”, publicado no jornal Açoriano Oriental, dia 31 de Julho de 2011, por Maria José Artiaga, professora e investigadora do CESEM.

<sup>2</sup> *ibidem*.

<sup>3</sup> José Bettencourt da Câmara, *O essencial sobre a música tradicional portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2001

<sup>4</sup> (n. Berlim, 17 Fevereiro.1882; m. Nova Iorque, 16 Novembro.1935). Compositor, diretor de coros e de ópera e musicólogo norte-americano de origem alemã. Recolheu as primeiras gravações de campo de música tradicional em Trás-os-Montes em 1932.

<sup>5</sup> (n. Tomar, 1906 – Parede, 1994). Compositor, pianista, pedagogo, crítico e ensaísta. Um dos grandes vultos da cultura portuguesa do século XX.

<sup>6</sup> (n. Ajaccio, Córsega, 8 de Janeiro de 1929; m. Faro, 24 de Novembro de 1990) foi um etnomusicólogo corso que fez importantes recolhas etnomusicais em Portugal.

mediterrânicos. Investigou no terreno quatro mil repertórios musicais (136 horas de gravação) e registou mais de 50 mil fichas de informação acerca dos músicos e dos repertórios gravados. Giacometti descobriu uma enorme variedade na música vocal portuguesa e deu a conhecer a função social destes cantares do campo, bem como dos instrumentos musicais usados. Descobriu escalas musicais e técnicas até então desconhecidas. Trata-se de um exemplo ímpar de um etnomusicólogo estrangeiro que deu o principal da sua obra à revelação e valorização do património musical popular português. Nos anos 60 e 70, Portugal proibiu o ensino da Etnologia nas universidades e o regime ditou que a música tradicional se circunscrevesse apenas aos ranchos folclóricos. A pobreza persistia nos campos e o regime apoiava somente os grupos de dança, com o objetivo de propagar a imagem de um país feliz. Com a consolidação do Estado Novo, o interesse pela música tradicional estava associado às pessoas mais instruídas das aldeias, como médicos, professores e padres.

Com Giacometti, esta tendência começa a inverter-se e a música rural ganha outro lugar no panorama musical português. A sua coerência pessoal e integridade humana acabaram por lhe dar força e autonomia de trabalho, sendo considerado muito original e criando muita empatia com os habitantes de várias regiões. Giacometti foi um visionário das identidades regionais e das suas expressões.

Além deste etnomusicólogo, é de referir também o trabalho de recolha realizado por Gonçalo Sampaio, Jayme Lopes Dias, Armando Leça, Virgílio Pereira, Artur Santos e José Alberto Sardinha. E se o trabalho destes investigadores muito contribuiu para a preservação e divulgação da música tradicional, não poderemos deixar de referir a enorme propagação que esta música teve, em várias e diferentes linhagens de músicos portugueses. Durante os anos 60 e 80, o interesse pela música tradicional manifestou-se também no trabalho de autores da música não erudita, ditos “cantautores”. Nomes como Zeca Afonso, José Mário Branco, Adriano Correia de Oliveira, Fausto Bordalo Dias, Luís Cília, entre outros, músicos de intervenção, foram marcadamente influenciados pela tradição. Depois, a nível da cultura dita erudita, é de salientar que quase todos os compositores portugueses do século XX foram buscar inspiração à música tradicional: Ruy Coelho, Luiz de Freitas Branco, Lopes-Graça, Frederico de Freitas e Croner de Vasconcelos. E esse interesse mantém-se vivo até à atualidade. Exemplos como os de Eurico Carrapatoso, Fernando Lapa, Sérgio Azevedo ou Filipe Raposo estão entre os compositores que integram na sua música muito do património popular português.

Apesar das já referidas manifestações em favor deste património cultural, a prática da música tradicional sofreu um decréscimo no nosso país. São vários os fatores apontados para este facto, relacionados essencialmente com mudanças de carácter social, ocorridas a partir da segunda metade do século XX, como:



1 – Migração, emigração e abandono dos campos rumo aos centros urbanos e ao estrangeiro.

2 – Guerra do Ultramar, com a saída de muitos homens do país na década de 70.

3 – O 25 de Abril de 1974, que resultou num acesso à informação e educação e que conduziu a uma acelerada circulação de pessoas pelo país.

4 – A entrada de Portugal na União Europeia, na segunda metade da década de 1980, reduzindo a produção do setor primário (agricultura e pescas).

Como consequência destes fatores, as aldeias, que durante séculos foram animadas por cantos e danças, começaram a sofrer uma forte desertificação. Sem crianças e sem jovens, os representantes das novas gerações, que se deslocam para os centros urbanos, não há possibilidade de transmissão dos saberes tradicionais. Porém, na atualidade continuam a existir núcleos que permitem a perpetuação das tradições. As festas, as romarias, os ranchos folclóricos, onde se praticam os cantares e as danças do antigamente, revivendo costumes e recuperando trajes para concorrer a vários festivais, os grupos corais, pertencentes muitas vezes a associações culturais, ou então de cariz independente, são alguns exemplos. Urge, pois, dar-se atenção a todo este património tradicional, para que não desapareça com os seus últimos intérpretes e para que seja mantido e preservado.

Trata-se da nossa memória coletiva, dos nossos valores de identificação como país. Através da recolha, da transcrição, da catalogação, da divulgação e da prática, é possível perpetuar este repertório. E, em todo este processo, há sempre espaço para o encontro de ideias, para o cruzamento de linguagens ou para sinergias múltiplas, como é o caso de Tiago Pereira<sup>7</sup>, com o seu arrojado e inovador projeto “A Música Portuguesa A Gostar Dela Própria” (MPGDP). Este realizador, de forma persistente e criativa, tem trazido as tradições portuguesas para os palcos de todo o país, dando-a a conhecer às novas gerações. Falamos, pois, da preservação da memória imaterial do povo português.

---

<sup>7</sup> Diretor de vídeo português e visualista que desenvolveu um estilo único de documentação, lembrando e misturando imagens em movimento. O seu trabalho de vídeo multi-disciplinar centra-se na cultura imaterial, como músicas, rituais e performances que exploram o conceito de tradição e os fundamentos da memória coletiva. Membro do projeto musical OMIRI, a colaboração com o músico Vasco Ribeiro Casais, em tecnologia de fusão com a tradição para criar sons e elementos visuais, que são uma complexa mistura de passado, presente e futuro.



## **1º Capítulo - Enquadramento Teórico**

### **1. “A Pertença”. Cantar e tocar ao piano canções tradicionais de Trás-os-Montes**

#### **1.1 Origem do Projeto**

A ideia-base que esteve na génese deste projeto não surgiu em função da necessidade de o realizar, como o culminar do meu mestrado, mas sim da concretização de um desejo pessoal, associado a um questionamento face à temática escolhida. O meu contato com a música tradicional (transmontana) sempre foi feito no seio familiar, de uma forma natural, desprendida, despreocupada. E, ao longo do meu percurso, quer académico quer profissional, baseado numa formação musical dita clássica-erudita, fui-me apercebendo da ausência da prática deste tipo de música. Na realidade, poderei referir a ausência de referências tradicionais portuguesas, ao longo da minha aprendizagem pianística. Lembro-me perfeitamente da enorme satisfação que senti quando comecei a tocar as peças iniciais do “Mikrokosmos” de Béla Bartók (teria seis, sete anos, não poderei precisar). Depois foram os Epigramas de Kodály, no sexto grau, música com influência tradicional. Reconheço o enorme desafio e prazer que este tipo de música sempre surtiu em mim. Trata-se de efeito extremamente positivo na minha formação, através das suas características intrínsecas, e incitou constantemente a minha motivação enquanto aluna. Mais tarde tive oportunidade, quando frequentava as aulas de Análise e Técnicas de Composição com o professor Fernando Lapa, no Conservatório de Música do Porto, de apresentar duas harmonizações de melodias tradicionais transmontanas para piano, clarinete e voz (*S. João e Tocam os Sinos em Braga*). Para finalizar, terminei o curso superior com a interpretação do terceiro concerto para piano e orquestra de Béla Bartók. Depois de quinze anos como professora de piano, interessou-me pensar nesta temática da música tradicional que, como referi, teve uma importância chave na minha formação musical inicial. E propus-me a este desafio, envolvendo os meus alunos num trabalho exploratório e inovador, na medida em que parte deste repertório se alarga a questões musicais essenciais, no contexto de aulas em grupo.

#### **1.2 Questão Chave do Projeto**

Depois de decorrido o período de recolha, gravação e organização do material; da harmonização das melodias; da pesquisa bibliográfica; e do reconhecimento do tipo de

alunos com quem iria trabalhar, formulei a questão que serviria de fio condutor de todo o processo de investigação: Quais as potencialidades da música tradicional na aquisição de competências técnico-expressivas no contexto de aulas de grupo?

### **1.3 Objetivo do Projeto**

Este trabalho pretendeu, por um lado, explorar o potencial das melodias tradicionais na aquisição de algumas das competências musicais técnico-expressivas básicas, num contexto de aulas de grupo. Este propósito foi alcançado através de uma série de atividades preparatórias, capazes de desenvolver nos alunos uma aproximação criativa deste universo.

Partindo destas cinco melodias, os alunos desenvolveram uma série de estratégias cujo objetivo principal foi a compreensão de aspetos musicais globais, relacionados com a forma, a harmonia, a audição interior, a entoação, a improvisação., entre outros.

Por outro, quis-se possibilitar a criação de ferramentas pedagógicas (cinco harmonizações para piano solo e quatro mãos) para utilizar como peças do repertório de piano.

### **1.4 Metodologia**

A investigação científica é um “processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento de fenómenos do mundo real no qual vivemos” (Fortin, 2003). Investigar na área da educação é uma prática que tem vindo a crescer nos últimos anos, utilizando-se para tal dois paradigmas: investigação quantitativa e qualitativa.

Segundo Bell (2004, p. 19), os “investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles”, enquanto os investigadores qualitativos “estão mais interessados em compreender as perceções individuais do mundo. Procuram compreensão, em vez de análise estatística (...). Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa.”

Neste meu estudo, recorri a uma abordagem qualitativa, de cariz interpretativo, cujo foco se concentra na “descrição de modos ou tendências e visa fornecer uma descrição e uma compreensão alargada de um fenómeno, no sentido de demonstrar as explicações e as significações dadas pelos participantes e investigador relativamente ao fenómeno” (Fortin, 2003, p. 322).

Sendo assim, utilizo uma metodologia de Investigação – Ação (i-a) organizada da seguinte forma: (i) análise da problemática, baseada na constatação de que a música tradicional portuguesa não faz parte dos programas de piano no ensino vocacional; (ii)

recolha (gravação áudio e vídeo) de cinco melodias tradicionais transmuntanas; (iii) harmonização das melodias tradicionais, utilizando elementos que permitissem aos alunos desenvolver algumas das competências técnico-expressivas respetivas ao grau em que se inserem, num contexto de aulas de grupo; (iv) aplicação de estratégias capazes de desenvolver o enunciado da investigação; (v) recolha e análise dos dados e das reflexões produzidas, com vista à elaboração e divulgação dos resultados finais.

O processo de investigação desenrolou-se em quatro momentos: planificação, ação, observação e reflexão.

## 2. Aulas de Piano em Grupo

Foi no início do século XIX, no ano de 1815, pelas mãos de Johann Bernhard Logier<sup>8</sup>, que se iniciou a aplicação do modelo das aulas de piano em grupo: *“The application of group piano teaching first appeared in Dublin, Ireland, around 1815 when the German musician Johann Bernhard Logier began instructing piano solely in classes”* (Fisher, 2010, p. 3). Para este músico, o ensino do piano em grupo representava o protótipo perfeito para que os alunos pudessem aprender as noções musicais essenciais, através da sua aplicação imediata. Dele, Fisher diz o seguinte: *“He argued that the setting was ideal for the introduction of musical theoretical concepts and their subsequent application at the keyboard.”* (Fisher, 2010, p. 3). As aulas eram organizadas em dois níveis: alunos principiantes e alunos avançados, em turmas cujo número poderia chegar aos trinta elementos. Este modelo difundiu-se por toda a Europa e chegou à América do Sul. De salientar as *“masterclasses”* realizadas por Franz Liszt, Clara Schumann ou Frédéric Chopin, onde se dava preponderância a este tipo de prática coletiva: *“Most of the early great master teachers, pianists, and composers taught in groups. Like Franz Liszt, whose teaching style is the subject of many writings, they taught in the format of master classes, with the emphasis primarily on repertoire”* (Baker-Jordan, 2003, p. 269).

Devido às suas características inovadoras, este tipo de ensino foi, desde a sua criação, revelando os seus enormes benefícios, tendo-se mantido até a atualidade, com grande divulgação na América. Quanto à realidade do nosso país, as aulas de instrumento, no ensino vocacional, sempre estiveram associadas a uma aprendizagem individual: *“A tecnologia essencial da formação e da aprendizagem no conservatório de música centra-se na aula individual de um determinado instrumento ou canto”* (Vasconcelos, 2002, p. 69).

Porém, este formato educacional sofre uma alteração com a Portaria nº 691/2009, de 25 de Junho, através da qual se introduz o conceito de ensino instrumental em grupo nas escolas de música especializada: *“Metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de*

---

<sup>8</sup> (n.1777/ Kassel, m. 1846/ Dublin)

*Instrumento é lecionada individualmente, podendo a outra metade ser lecionada em grupos de dois alunos” (artigo 7º, nº 5, alínea b).* Este modelo vem dar resposta à crescente democratização do ensino vocacional da música e está a ser implementado em várias escolas do país. Face a este novo paradigma de aprendizagem, muitos têm sido os docentes com investigações sobre esta temática.<sup>9</sup>

### **3. A Educação**

*“(…) uma reflexão sobre os fins da educação é uma reflexão sobre o destino do homem, sobre o lugar que ocupa na natureza, sobre as relações entre os seres humanos” (Juan Delval, cit. in Savater, 2006, p. 51).*

#### **A Família e a Escola**

Ao iniciar este capítulo farei uma abordagem sucinta, numa tentativa de caracterização sociológica, dos principais intervenientes do processo de aprendizagem: a família, a escola e os professores. Este enquadramento permitirá interpretar, posteriormente, de uma forma mais clara, os resultados obtidos nesta investigação.

##### **3.1. A Família**

Desde os tempos primordiais que a família representa o núcleo basilar da formação do homem como cidadão, transmitindo-lhe os valores e permitindo-lhe criar uma base sólida e segura para viver em sociedade. Na família dão-se os primeiros passos no desenvolvimento físico, emocional, moral, ou seja, o crescimento total do ser humano. É através desta experiência inicial que o ser humano se prepara para as adversidades e os desafios constantes da vida. Na família são transmitidas as regras base de conduta, o saber estar e o saber viver, como se este microcosmos encerrasse um espelho do que virá a ser real: “Tudo isto configura aquilo a que os investigadores chamam a ‘socialização primária’ do neófito, e em consequência da qual este último se converterá num membro mais ou menos padrão da sociedade” (Savater, 2006, p. 63).

No século XIX, Henri Lacordaire afirmaria:” *O que é uma família senão o mais admirável dos governos?*”<sup>10</sup> Quanto melhor for a experiência em família, maior vai ser a

---

<sup>9</sup> Ver tese de Eduardo Rocha, apresentada à Universidade Católica do Porto, em Março de 2012, com o título :“*O Ensino de piano em grupo- Contributos para uma metodologia da aula de piano em grupo no ensino vocacional da música para os 1º e 2º graus*”. Neste trabalho de investigação é apresentada uma metodologia das aulas de grupo.

<sup>10</sup> Henri Lacordaire, de seu nome completo Jean-Baptiste-Henri Dominique Lacordaire, foi um religioso

capacidade de a criança se desenvolver e crescer num projeto de felicidade. No entanto, com o eclodir da revolução industrial, toda a sociedade enfrentou fortes transformações que se refletiram na estrutura do seio familiar. A mulher ingressa no mercado de trabalho, diminuindo o tempo disponível para o convívio com os filhos e sua respetiva formação. O núcleo familiar sofre, pois, uma desintegração crescente (fenómeno ainda em progressão na atualidade). Poder-se-ão apontar algumas das causas, de cariz sociológico, associadas a esta transformação: a já referida entrada da mulher no mercado de trabalho, a possibilidade de recorrer ao divórcio, a redução dos elementos fixos da família, resultante dos elevados custos necessários à manutenção da convivência doméstica de diversas gerações. Poder-se-iam ainda referir outros aspetos. Contudo, não é esse o objetivo desta investigação. A ausência da mulher (mãe), considerada como o pilar tradicional de uma educação matriarcal, dará origem à mudança do paradigma familiar: “ As mulheres passaram a trabalhar tanto ou mais do que os maridos (...)”(Sampaio, 1994, p. 35). A par desta mudança, vivemos atualmente uma realidade, cada vez mais acentuada, de famílias monoparentais. Em Portugal, os censos de 2011 assinalaram 480 mil famílias monoparentais, 86% das quais são constituídas por mães e filhos. É na Madeira que se encontram 19,7% do total destas famílias. De seguida vem Lisboa com 18,2%. Num artigo de Daniel Martin, publicado no *Mail Online* (três de Agosto de 2012) refere-se o seguinte:

*“There are close to 2 million single-parent families in the UK and we have the highest proportion of children brought up in one-parent families of any major European country.”*

Estes são só dois exemplos, e falamos de países completamente diferentes, ambos pertencentes a uma Europa em mutação, através dos quais é possível ter uma visão, ainda que limitada, mas real, do fenómeno evolutivo da noção de família.

A família de hoje, segundo Daniel Sampaio<sup>11</sup>, é um sistema emocional com várias modalidades organizativas, em que o nascimento do primeiro filho cria socialmente o agregado familiar.

Como reflexo destas mudanças, a sociedade contemporânea tornou-se assim num espaço onde, frequentemente, os filhos se encontram em situações culturais e emocionais

---

dominicano, nascido a 2 de maio 1802 em Recey-sur-Ource (Côte-d'Or, Borgonha), e falecido a 21 de novembro 1861 em Sorèze (Tarn). Foi padre, jornalista, educador, deputado e académico, sendo considerado como um precursor do catolicismo moderno e restaurador em França da Ordem dos Pregadores.

<sup>11</sup> Daniel Branco de Sampaio (Lisboa, 1946) é um psiquiatra e escritor português. Foi responsável pela introdução da Terapia Familiar, a partir da Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar (fundada em 1979). Dedicou-se ao estudo dos problemas dos jovens e das suas famílias, através da investigação na área da Psiquiatria e da Adolescência.

muitas vezes distintas daquelas que existem no seio familiar. Vários são os estímulos, exteriores à própria família, através dos quais crianças e jovens se vão afirmando; porém, fazem-no muitas vezes em detrimento da construção de uma relação sólida com os seus pais. Passam cada vez mais tempo com os seus pares, ao computador, a ver televisão, nos centros comerciais. Privilegia-se uma realidade de fácil apreensão e de um consumismo objetivo e prático. Devido a este ritmo acelerado do dia-a-dia, o convívio familiar ganha novos contornos e transforma-se num novo paradigma. Neste novo contexto familiar, há práticas que se perdem e outras que se ganham. O modelo de família alargada (coabitação entre pais, filhos, avós, entre outros), onde existia uma partilha de hábitos como contar histórias, cantar canções, fazer peças de teatro, pertence atualmente a um grupo minoritário da sociedade, geralmente associado a famílias com um nível económico elevado.

E aqui é importante salientar que todas as melodias que a minha avó cantou, que serviram de base para este trabalho, são fruto de uma linhagem bastante antiga. São canções que passaram de geração em geração. É uma memória oral, desenvolvida no ambiente familiar, que, ao ser recuperada, passou a servir de base nesta investigação pedagógica. É pois verdade que o ensino desta memória está enraizado na condição humana que é possível ensinar a qualquer pessoa. O intuito deste trabalho é, pois, recuperar esta mesma memória, difundi-la, explorar as suas potencialidades e, assim, permitir a sua preservação. E como pôr em prática este objetivo num panorama histórico-social tão complexo? É necessário que os agentes escolares vivenciem essas transformações e beneficiem com elas, encontrando novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem, deixando que os alunos passem a ser seus verdadeiros intervenientes.

### **3.2. A Escola e os Professores**

"Eles (os mestres de música) familiarizam as almas dos meninos com o ritmo e a harmonia de modo a poderem crescer em gentileza, em graça e em harmonia, e a tornarem-se úteis em palavras e ações; porque a vida inteira do homem precisa de graça e de harmonia" (Platão, cit. in Monroe, 1979, p. 49).

O papel do professor, em geral, e de um professor de música, em particular, é cada vez mais um desafio aliciante. Como já foi referido, as constantes mutações dos paradigmas sociais (especialmente no que respeita à família) ocorridas nos últimos anos contribuíram para a criação de um modelo de escola diferente: uma nova escola, capaz de reorganizar os vários interesses que para ela confluem e de dar respostas originais. A verdade é que a população escolar, oriunda de estratos sociais diferenciados, é cada vez mais plural e multicultural. O ensino da música a nível vocacional há muito deixou de ser um ensino de elites para passar a estar ao alcance de todos.



Cabe ao professor, em primeira mão, cumprir a sua missão de ensinar (e aqui este termo engloba a imensidão de conhecimento de várias índoles) e também permitir que os seus alunos, nesta imensa diversidade original, tenham acesso a experiências enriquecedoras do ponto de vista humano e cultural. Esta função alargada poderia, à partida, estar explícita na própria atividade da docência. Porém, ela é muitas vezes delegada para segundo plano, em detrimento de resultados quantificáveis e visíveis necessários ao bom funcionamento das estatísticas.

Porque "Não basta nascer para ser homem: é também necessário aprender" (Savater, 2006, p. 45). Ao professor cabe esta tarefa de ensinar e de dar origem a esta nova escola, um modelo sustentado por Carlos Tedesco, aqui citado por Savater (2006, p. 57): "A mudança mais importante a que nos abrem as novas exigências da educação consiste no facto de esta dever incorporar de forma sistemática a tarefa de formação da personalidade". E para que o processo de aprendizagem seja completo e profícuo, os alunos devem poder ter acesso, durante a sua estadia na escola, a experienciar o máximo de atividades através das quais possam dar espaço ao seu crescimento intelectual, físico e emocional.

"...o professor tem de fomentar as paixões intelectuais, porque são o contrário da apatia esterilizadora (....) o que de mais oposto à cultura existe. E essas paixões vêm de baixo, não caem do olimpo dos que crêem que já sabem tudo. Por isso, não há motivo para desdenharmos a linguagem simples nem as referências populares (...)" (Savater, 2006, p. 128).

Yehudi Menuhin, um dos grandes violinistas do século XX, que dedicou parte da sua vida ao ensino, diz o seguinte:

Ensinar exige toda uma gama de qualidades: sensibilidade, discrição, determinação e uma compreensão do porquê de uma tentativa particular do aluno ser ou não bem sucedida. Ouça, esta é a maneira que deve ser feito (...) O ensino, no seu melhor, exige uma grande dose de auto-análise, e não apenas ou a si mesmo ou à sua personalidade, mas também do seu jogo, de modo a ser capaz de mostrar à criança exatamente como conseguir um melhor estilo e forma. O professor oferece orientação aqui e ali, mas o principal fator, a força motriz, no seu relacionamento e trabalho em conjunto é o próprio compromisso do aluno e o desejo de aprender.<sup>12</sup> (Daniels, 1979, p. 125)

---

<sup>12</sup> No original, "Teaching requires a whole gamut of qualities: sensitivity, discretion, determination, and a understanding of why a particular attempt by the student does or doesn't work. Listen-this is the way it should be done.(...) Teaching, at its best, calls for a great deal of self-analysis, not only or yourself, your personality, but also of your playing: so as to be able to show a child exactly how to achieve improved style and form. The teacher offers guidance here and there, but the primary factor, the driving force, in your relationship and work together is the student's own commitment and desire to learn."

Estas características referidas por Menhuin na definição de professor representam, pela minha experiência, um dos pilares fundamentais do sucesso da atividade docente: “(...) sensibilidade, descrição, determinação (...)”. Porém, estas não bastam se não existir um compromisso válido na relação mútua professor-aluno, através do qual a aprendizagem se possa construir. Refiro-me aqui à relação que está na base do que é realmente a educação: “A primeira coisa que a educação transmite a cada um dos seres pensantes que somos é que não somos *únicos*, que a nossa condição implica o intercâmbio significativo com outros parentes simbólicos (...)” (Savater, 2006, p. 45). Muitas vezes são os mais velhos, aos quais o tempo conferiu as qualificações para serem educadores, que possuem requisitos em relação aos jovens, especialmente em sociedades baseadas na memória oral, mais que na escrita. Savater (2006, p. 78) afirma:

A tarefa atual da escola enfrenta uma dupla dificuldade. Por um lado, a escola tem de assumir o encargo de numerosos aspetos da formação básica da consciência social e moral das crianças que relevavam antes da responsabilidade da sociabilização primária levada a cabo no interior da família. Antes de mais, tem de suscitar o princípio de realidade necessário para que as crianças aceitem submeter-se ao esforço da aprendizagem, disciplina que é a condição prévia do ensino, mas de que a escola tem hoje de se incumbir, ao mesmo tempo que procede à transmissão dos conteúdos secundários do ensino que tradicionalmente lhe competia.

Posto isto, é fundamental perceber que a escola tem assim um papel redobrado na sua função social e pedagógica. Gadotti (2000, p. 9) afirma que “Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores da palavra, dos “marketeiros”, são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentido para a vida das pessoas e da humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mas produtivo e mais saudável para todos. Por isso são imprescindíveis.”<sup>13</sup> São, pois, os professores, no contexto da escola, e em cooperação direta com a família, que poderão realizar a sua função transformadora e única de transmissão do saber, apoiados por valores cada vez mais exigentes e desafiadores.

---

<sup>13</sup> Moacir Gadotti, *Perspectivas atuais da educação*, 2000

“É na Escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo; nela adquirem-se os modelos de aprendizagem, a aquisição de princípios éticos e morais que permeiam a sociedade; na Escola depositam-se expectativas, bem como as dúvidas, inseguranças e perspectivas em relação ao futuro e às suas próprias potencialidades “ (Borsa, 2007, p. 2).



## 2º Capítulo- Implementação da Prática

### 1. Planificação

No início da implementação deste estudo, fiz um levantamento de vários elementos (parâmetros) que me permitissem descrever e correlacionar o objeto de estudo e os seus participantes (alunos).

Houve uma preocupação em clarificar, junto dos participantes, acerca da necessidade de um envolvimento que assentasse na responsabilidade, na perseverança e no estudo regular. Só assim seria possível avançar com este projeto. Os alunos perceberam que teriam de investir e envolver-se, de forma a poderem desenvolver as primícias básicas apresentadas. É fundamental referir que foi graças ao seu empenhamento, representativo de horas para ensaios extra, estudo de piano e trabalhos de casa, que se obteve o resultado final. Como acima referi, elaborei um esquema de trabalho com seis parâmetros definidos:

**1. Idade dos alunos / Grau que estão a frequentar / Anos de instrumento / Tempo de aula / Melodia escolhida / Grupo de trabalho (todos os alunos de terceiro grau têm aulas a par, exceto a aluna de quarto grau).**

**Quadro 1**

Nome	Grau	Anos de Instru- mento	Tempo de Aula Semanal	Melodia Escolhida	Idade	Grupo
Cláudia Santos	3º	3	45''+45''	Ó Maria Alice, a barca não anda	13	Grupo 1
Francisco Carvalho	3º	3	45''+ 45''	Lá em baixo vem o comboio	13	Grupo 2
Inês Gonçalves	3º	3	45''+ 45''	Ó Maria Alice, a barca não anda	12	Grupo 3
Joana Mendes	3º	3	45''+ 45''	Ó Maria Alice, a barca não anda	12	Grupo 3
Marta Guimarães	3º	4	45''+ 45''	Lá em Baixo vem o Comboio	12	Grupo 2
Tiago Oliveira	3º	4	45''+ 45''	Tim- Prilim/ Lilaré	12	Grupo 1
Bárbara Machado	4º	4	45''+ 45''	Já lá vai pelo mar fora	14	Grupo 4

## **2.Caraterização do espaço e seus intervenientes**

Este estudo foi realizado no Centro de Estudos Musicais (CCM), um Conservatório Regional de Música, sediado no Colégio das Caldinhas (Caldas da Saúde, Santo Tirso), e com dois polos complementares: um em Vila Nova de Famalicão e outro em Bairro (Fundação Castro Alves).

Fundado em 1979, é o único Conservatório de Música privado da região norte com autonomia pedagógica, em todos os níveis de ensino. Tem desenvolvido várias parcerias com autarquias, instituições culturais privadas e com o Ministério da Cultura (agora extinto) através das quais promove atividades como a organização do Festival Internacional de Guitarra de Santo Tirso, a organização da Temporada Musical de Santo Tirso, a dinamização musical no concelho de Vila Nova de Famalicão e a apresentação de espetáculos musicais como recitais, óperas e concertos infantis. No CCM as aulas de instrumento são organizadas da seguinte forma:

**Iniciação** – aulas de grupo (laboratórios de piano)

**Ensino Básico** – 2º Ciclo (1º e 2º graus) – aulas de grupo (laboratórios de piano)

**Ensino Básico** – 3º ciclo (3º, 4º, 5º graus) – aulas de dois alunos (laboratórios de piano)

**Ensino Secundário** – aulas individuais

Durante este ano letivo, no qual decorreu o estudo em questão, (2012-2013), lecionei a disciplina de piano a alunos do segundo e terceiro ciclo, ou seja, do primeiro ao quarto graus, em laboratórios de piano. Estes espaços são salas onde existem vários pianos digitais, e nos quais se desenrola a aprendizagem em grupo, coordenada pelo professor. Este modelo de ensino teve a sua origem nos E.U.A., na Universidade do Arizona, e foi introduzido no CCM em 1995, numa pareceria com esta mesma universidade.

Ponderei, numa primeira fase, realizar esta investigação com os alunos de primeiro e segundo graus. Porém, depois de algum tempo de análise, decidi que seria mais pertinente trabalhar estas harmonizações com os alunos de terceiro ciclo, em aulas de dois alunos. Esta constatação deveu-se ao fato de perceber que o elevado número de alunos em cada turma (entre cinco e dez) e o limitado tempo de aula não me permitiriam explorar devidamente os meus propósitos com este estudo. No entanto, poderá ser matéria para uma possível investigação futura, visto envolver uma temática que está em visível crescimento no panorama do ensino da música (regime vocacional) no nosso país.

### 3. Calendarização

Ano	Mês	Material	Tarefas
<b>*2010</b>	Outubro	Canções Tradicionais	Recolha e gravação
<b>2010</b>	Novembro	Canções tradicionais	Transcrição das melodias tradicionais.
<b>2012</b>	Outubro	Canções Tradicionais	Harmonização das melodias recolhidas
<b>2012</b>	Dezembro	Canções tradicionais	O professor interpreta as melodias ao piano e cada aluno escolhe entre uma / duas preferidas, seguindo itens previamente estipulados.
<b>2013</b>	Janeiro	Canções Tradicionais	Realização de desenhos, textos e poemas alusivos à temática das canções.
<b>2013</b>	Fevereiro/Março	Canções Tradicionais	Cantar as melodias escolhidas e depois tocar no piano. Introdução ao estudo das harmonizações. Atividades diversificadas para a compreensão das competências técnico-expressivas.
<b>2013</b>	Maio	Canções tradicionais	Interpretação vocal e instrumental das harmonizações numa audição final. Gravação em vídeo desta actividade-culminar da investigação.
<b>2013</b>	Julho/Agosto	Canções Tradicionais	Edição das harmonizações em partitura.

\*Iniciei este mestrado no ano de 2010. A recolha utilizada nesta investigação foi realizada em Outubro desse ano.

### 4. Material utilizado

#### 4.1. Cinco melodias tradicionais de Trás-os-Montes

Este estudo tem como base a utilização de cinco melodias tradicionais, da região de Trás-os-Montes, recolhidas, transcritas e harmonizadas por mim. Sendo a música uma das linguagens mais poderosas ao serviço do Homem, a melodia por si só encerra toda uma completa teia de potencialidades e é a porta de entrada a todo o universo musical.

As melodias que recolhi são espécimes musicais cuja origem não poderei precisar de uma forma concisa, visto este trabalho não pretender ser, pelo seu carácter pedagógico, um estudo minucioso de cariz etnomusicológico, como referi no prefácio. Poderei somente falar da existência, na minha família, de uma certa linhagem feminina que, ao longo do tempo, foi perpetuando uma série de rituais, entre os quais o canto. Estas várias gerações de mulheres cantadeiras foram, através dos séculos, transmitindo às suas sucessoras uma maneira de viver a vida (nos bons e maus momentos), na qual havia sempre espaço para se realizar o ato de cantar.

A minha avó, D. Margarida Fidalgo, conta muitas vezes que em quase todas as tarefas da sua vida, e sempre que havia oportunidade, cantava. Desde os trabalhos da casa (coser à mão e à máquina, cozinhar, limpar a casa, cuidar das crianças), às lides do campo (regar, semear, cegar, vindimar), às tarefas como distribuir/ vender o leite pela aldeia, sempre que se proporcionava, a mulher cantava. Não posso deixar de referir as mulheres cuja grande influência deixou marcas profundas na vida da minha avó e que, ainda hoje, são lembradas com uma enorme admiração e carinho pelas suas características tão particulares. Foram elas: A sua tia-avó Teresa, a sua mãe Maria Madureira e a sua sogra Sofia Gaspar Magalhães. Há um dado curioso através do qual poderemos perceber a grandeza deste legado. Hoje com noventa e um anos, a minha avó Margarida<sup>14</sup> costuma cantar ainda muitas das melodias aprendidas com estas três mulheres. Duas delas (Teresa e Sofia) nasceram nos finais do século XIX. É pois um legado que vem de longe, transmitido de uma forma natural, de mulher para mulher.

#### **4.2. Análise das entrevistas sobre a importância da música Tradicional no Ensino de instrumento**

De forma a tornar esta investigação mais fundamentada e enriquecida, decidi entrevistar quatro personalidades do panorama musical português, na área do ensino e da composição: Alexandre Delgado, Francisco Monteiro, José Augusto Reis e Sérgio Azevedo ( nos anexos estão referenciadas as suas notas biográficas e as entrevistas completas). O meu objectivo principal foi perceber, através dos seus testemunhos, qual a visão de cada uma destas personalidades, face a esta temática.

#### **Guião da Entrevista**

<b>Perguntas</b>	<b>Entrevista Sobre a importância da Música Tradicional no ensino de instrumento</b>
<b>Nº1</b>	Acha que a música tradicional é importante no ensino da música em geral e no ensino do piano em particular?
<b>Nº2</b>	Tem conhecimento dos currículos e o que pensa do lugar que a música tradicional ocupa?
<b>Nº3</b>	Qual acha que é a função da música tradicional portuguesa na formação das crianças/alunos de instrumento?
<b>Nº4</b>	Na sua opinião é relevante uma introdução das canções tradicionais no ensino do instrumento?
<b>Nº5</b>	Ao longo da sua formação teve contacto com a música de raiz popular portuguesa? Os seus professores deram-lhe a conhecer esta música ou foi uma descoberta pessoal?
<b>Nº6</b>	Costuma recorrer a fontes tradicionais nas suas composições?
<b>Nº7</b>	Que nomes citaria para referir figuras importantes na recuperação da música tradicional portuguesa?

<sup>14</sup> (n. 11 de Dezembro -1921- Vilarandelo-Valpaços)



#### **4.2.1 Pergunta Nº1- Acha que a música tradicional é importante no ensino da música em geral e no ensino do piano em particular?**

Dos quatro entrevistados, todos eles defendem a importância e o relevo da utilização da música tradicional.

*“Desenvolver o conhecimento da música tradicional - folclore, tradição oral, rural - parece-me muito enriquecedor para os jovens instrumentistas”. (Francisco Monteiro)*

*“Penso que a música tradicional é importante em qualquer campo da música em que se trabalhe, quer na interpretação quer na composição(...)”. (Sérgio Azevedo)*

*“A Música Tradicional pode ser uma importante fonte de motivação e estímulo no Ensino da Música, a vários níveis (...)” (José Augusto Reis)*

*“Penso que tem alguma importância”. (Alexandre Delgado)*

#### **4.2.2 Pergunta Nº2- Tem conhecimento dos currículos e o que pensa do lugar que a música tradicional ocupa?**

De acordo com a sua experiência, os quatro entrevistados manifestaram-se face à realidade curricular portuguesa da seguinte forma:

*“Penso que o trabalho de alguns professores no ensino genérico é bastante enriquecedor, em especial no 3º ciclo, onde há mais oportunidades de um currículo mais livre. No que respeita ao ensino vocacional, não existe grande cultura de desenvolvimento musical (nem música tradicional, nem antiga, nem contemporânea), restando-me estar esperançado que as novas gerações de professores, com mais formação e mais vontade de inovar, estejam mais atentas também à música tradicional”. (Francisco Monteiro)*

*“Não sendo professor de piano nem instrumentista, não conheço bem os currículos (...) excetuando na Formação Musical (...) a música tradicional tem pouco peso (...). É muito provável em Portugal que um aluno de piano chegue ao ensino superior sem nunca ter tocado uma peça de Lopes-Graça, ou de outros compositores portugueses que usaram e usam a música tradicional portuguesa nas suas peças”. (Sérgio Azevedo)*

*“(...) os programas de Instrumento veiculam a Música Portuguesa, com toda a dignidade, isto é, ao lado da de outros grandes Mestres Europeus, Americanos, etc., de forma estilizada, numa perspetiva erudita(...)” (José Augusto Reis)*

*“Estou demasiado desligado do ensino para poder responder.” (Alexandre Delgado)*

#### **4.2.3 Pergunta Nº 3- Qual acha que é a função da música tradicional portuguesa na formação das crianças/alunos de instrumento?**

José Augusto Reis salienta a importância do uso deste tipo de música em áreas como a composição e formação musical: *“Penso que a Música Tradicional Portuguesa tem exercido um papel formador, sobretudo nas Áreas de Composição e Formação Musical”*.

Sérgio Azevedo revela uma função de definição de identidade portuguesa: *“(…) permite conhecer melhor o que poderíamos chamar de “alma portuguesa”, ou seja, as características atávicas do que é a cultura portuguesa, gerando assim, eventualmente, um maior interesse pelas coisas nacionais sem prejuízo de uma visão cosmopolita, sem a qual o interesse pelo que é nacional facilmente degenera em nacionalismo e patriotismos perigosos”*.

Francisco Monteiro aponta duas funções essenciais: *“função cultural, cimentando a cultura portuguesa e local (...) função pedagógica, aumentando o repertório especialmente dedicado ao ensino musical”*.

Por fim, Alexandre Delgado associa a música tradicional à aprendizagem inicial das crianças:

*“ Penso que pode ser importante ao nível de iniciação e ensino básico, em especial quando os alunos ainda não sabem ler música”*.

#### **4.2.4 Pergunta Nº 4- Na sua opinião é relevante uma introdução das canções tradicionais no ensino do instrumento?**

José Augusto Reis assume positivamente o valor destas canções tradicionais e associa a sua utilização nos primeiros anos de instrumento: *“Sim, se for realizada sobretudo junto de alunos do nível elementar de instrumento (dos 6 aos 9 anos de idade). A introdução destas canções poderá constituir uma forma de desmistificar um pouco a Música, ensinada habitualmente, numa perspetiva mais formal. Por outro lado poderá ser uma maneira de comunicar ao aluno algo de acessível e, ao mesmo tempo, simples.”*

Francisco Monteiro considera também a relevância destas canções: *“ Sim, claro, pelo que atrás disse.”*

Também Sérgio Azevedo concorda com esta questão e adianta: *“ Aliás, muitas outras coisas deveriam fazer parte do ensino dos instrumentos, como aprender a cantar.”*

Somente Alexandre Delgado defende uma opinião diversa dos restantes entrevistados: *“Penso que tem pouco a ver”*.

**4.2.5. Pergunta Nº 5- Ao longo da sua formação teve contato com a música de raiz popular portuguesa? Os seus professores deram-lhe a conhecer esta música ou foi uma descoberta pessoal?**

Os quatro entrevistados revelaram que tiveram contato com a música tradicional de várias formas: José Augusto Reis teve contato com a música especialmente nas aulas teóricas como Organologia, Composição e Acústica: *“ Sim, sobretudo os professores de disciplinas de natureza mais teórica, se assim se pode dizer – História da Música, Organologia, Acústica e Composição”*.

Sérgio Azevedo, através da sua experiência familiar: *“ Descobri pessoalmente em casa, porque o meu pai tinha discos de música tradicional de vários países, inclusive portuguesa (...)”*.

Quanto a Francisco Monteiro, a sua experiência com a música tradicional deu-se através de Lopes-Graça: *“ Somente através de Lopes-Graça.”*

Já Alexandre Delgado refere que foi nas aulas de coro e orquestra Fundação Amigos das Crianças onde experienciou a prática da música tradicional: *“ Fui tendo algum contacto através do repertório de coro e de voz e orquestra, no âmbito dos meus estudos na Fundação Musical dos Amigos das Crianças (1977-1985).*

**4.2.6. Pergunta Nº 6- Costuma recorrer a fontes tradicionais nas suas composições?**

Esta questão dirigia-se mais diretamente aos entrevistados cuja profissão se faz na área da composição.

Sérgio Azevedo utiliza a música de raiz tradicional quer portuguesa quer do folclore de outros países, nomeadamente da Europa Central : *“Sim, com frequência, mas não exclusivamente portuguesas, e até posso dizer que a maior parte das influências, atualmente, não são nacionais, depois de uma primeira fase em que estas eram mais relevantes. Neste momento interessa-me bastante o folclore da Europa Central”*.

Francisco Monteiro também recorre a estas fontes no seu trabalho: *“Sim. Não sempre mas algumas vezes”*.

Relativamente a José Augusto Reis, cuja atividade principal é a docência do piano, adianta

o seguinte: *“Já consultei, algumas vezes, fac-símiles de alguns Compositores Portugueses, em Bibliotecas Musicais ou Escolares”.*

Dos quatro entrevistados, somente Alexandre Delgado, manifestou que não utiliza frequentemente as fontes tradicionais no seu trabalho de criação : *“Raríssimo”.*

#### **4.2.7.Pergunta Nº 7- Que nomes citaria para referir figuras importantes na recuperação da música tradicional portuguesa?**

José Augusto Reis refere quanto a esta última questão : *“Não sendo portador de conhecimento aprofundado sobre a matéria em questão, posso lembrar os seguintes factos, se a memória não me falha: Nancy Lee Harper (...) Fernando Jorge de Azevedo (...) Jaime Mota (...) Cristina ... ( não me ocorre o apelido), Doutoranda da UA trabalhou sobre Sonatinas recuperadas de Lopes Graça”.*

Francisco Monteiro assinala nomes como: *“Rodney Gallop, Giacometti, Lopes-Graça, Artur Santos, Bettencourt da Câmara, etc”.*

Sérgio Azevedo apresenta a sua resposta dividida em dois polos :*“Citaria os clássicos: claramente Giacometti e Lopes-Graça recolheram e o último arranjou o que é o mais vasto acervo de música tradicional recolhida, classificada e depois aproveitada em peças eruditas de que há memória em Portugal. (...) No campo da música não erudita, cantores e músicos entre os anos 60 e 80 como Carlos Paredes, Zeca Afonso, Luís Cília, Adriano Correia de Oliveira (quase todos os ditos de “intervenção”), os irmãos Salomé, e depois alguns grupos e bandas mais recentes, até na área pop, rock, e no jazz, têm vindo a interessar-se cada vez mais pela música tradicional portuguesa”.*

Alexandre Delgado aponta nomes como: *“Rodney Gallop, Frederico de Freitas, Luís de Freitas Branco, Fernando Lopes-Graça”.*

#### **4.3. A importância do canto na aprendizagem**

Teach music and singing at school in such a way that it is not a torture but a joy for the pupil; instill a thirst for finer music in him, a thirst which will last for a lifetime.

*Zóltan Kodály*

Na realização desta investigação, utilizei uma metodologia que parte do canto como ponto de partida para uma abordagem instrumental posterior. O canto é pois a base de uma educação musical completa. “Todo o ser humano canta, ou tem tendência natural e instintiva para cantar. Qualquer modulação da voz acompanhada ou não de palavras, desde que nos proporcione uma sensação de prazer, pode ser chamada de canto” (Oliveira Lopes, 2011, p. 45).

São vários os pedagogos do século XX que utilizaram o canto como base dos seus métodos de ensino musical. Poderemos referir nomes como Dalcroze (1869-1950), Kodály (1882-1967), Orff (1925-1982), Gordon (1927), pensadores do ensino e a aprendizagem musical que comprovaram, através da sua experiência pessoal, o papel fulcral da utilização da voz na educação musical da criança.

O canto é a primeira etapa a ser trabalhada no método Kodály. E esta experiência começa com o repertório tradicional. Porque, como refere este pedagogo, “*a good folk song is a perfect masterpiece in itself*” (uma boa canção tradicional é por si só uma obra-prima) e “*Singing, untrammelled by an instrument, is the profound schooling of musical abilities*”.<sup>15</sup> (Cantar, com o apoio de um instrumento, é uma profunda escola das capacidades musicais.) Este pedagogo considerava o canto como fundamento da cultura musical, pois a voz é o sinal mais imediato que nos comunica com a música, pois parte do próprio sujeito, que tem controlo sobre ela. Por essa razão o método enfatiza o canto coral, não apenas como um meio de expressão musical mas também como um exercício para o desenvolvimento emocional e intelectual. A vivência do canto coral permite o contacto com parâmetros musicais como a pulsação, o ritmo a forma e a melodia. Ao trabalhar o canto com as crianças, Kodály proporcionava uma vivência prazerosa, que poderia criar uma ligação entre a criança e a música, estimulando-a a buscar outras formas de expressão musical, como outros tipos de canto ou a vivência de uma música instrumental. Por outro lado, Kódaly defendia o recurso às tradições como possibilidade de desenvolver um sentido de pertença a um país, a uma nacionalidade: “As tradições, através dos seus jogos cantados e canções infantis, são as melhores fundações para criar o subconsciente nacional”.<sup>16</sup>

Gordon<sup>17</sup>, um pedagogo muito relevante no estudo da aprendizagem musical, aborda também a importância do canto, relacionada diretamente com o processo que este autor denomina de Audição: “(...) o modo como ouvimos e compreendemos a música (...)” (Gordon,

---

<sup>15</sup> Ildikó Herbolý Kocsár, *Music should belong to everyone*, International Kodály Society, 2002

<sup>16</sup> No original: “Folk traditions, first of all with their singing games and children’s songs, are the best foundations for subconscious national features”. (Kodály, 1974, p. 131)

<sup>17</sup> Edwin E. Gordon é um influente investigador, autor, editor e professor no campo da educação musical. Professor da Universidade da Carolina do Sul, Gordon, através da extensa investigação, deu grandes contribuições para o estudo das aptidões musicais, teoria da aprendizagem da música, ritmo e movimento e para o desenvolvimento musical em latentes e crianças muito pequenas. Autor de várias obras no campo da educação musical, incluindo *Learning Sequences in Music, Skill, Content, and Patterns, A Music Learning Theory for Newborn and Young Children and Preparatory Audiation, Audiation and Music Learning Theory*.

2000, p. 7).

Muito frequentemente nos deparamos com situações em que os alunos tocam um instrumento mas não conseguem cantar, nem ler a notação musical: “Há cerca de duzentos anos, em França, Pierre Galin observou que certos alunos que tinham dedicado muitos anos à aprendizagem de um instrumento não conseguiam cantar o que tocavam, ou ler a notação musical, cantando-a.” (Gordon, 2000, p. 25). Esta referência permite-nos perceber a ausência de uma verdadeira compreensão musical ao longo do processo de aprendizagem de um instrumento. Gordon faz a seguinte comparação: “É como se estivessem a recitar palavras que memorizaram, sem lhes atribuir significado” (2000, p. 25). Revela-se portanto de extrema importância que a aprendizagem de um instrumento, e o seu desenvolvimento, sejam acompanhados de estratégias de reconhecimento de aspetos que vão para além da técnica e permitam uma compreensão total da música. Desta forma, muitos dos problemas que surgem com os alunos, na sua aprendizagem musical, podem realmente ser superados recorrendo à audição: “Na sua maioria, os problemas técnicos e de memória, inclusivamente os relacionados com sonoridades, podem ser corrigidos sem o auxílio do instrumento, através da audição, já que o fundamental é que primeiro se saiba ouvir os sons que se quer produzir” (Gordon, 2000, p. 25). Este autor distingue oito tipos e seis estádios de audição. O recurso à voz insere-se no tipo quatro e define-se: “(...) quando recordamos na nossa mente padrões familiares em música familiar e os executamos vocalmente (...)” (2000, p. 31).

Esta abordagem ao uso da voz (através do recurso a melodias simples) deve iniciar-se desde o primeiro contacto do aluno com o piano. São elas a matéria-prima e o meio ideal capaz de proporcionar os primeiros laços de relação com o som, com as palavras, com o ritmo, com a expressividade. Com a música, pois bem. E, desde este momento, o aluno deverá ter a possibilidade, durante o seu percurso, de experienciar e desenvolver constantemente esta prática de maneira a que esta faça parte do seu processo de aprendizagem.

Tenho vindo a aperceber-me ao longo da minha carreira como professora que há uma prática corrente, quer entre os alunos de piano e não só (é uma constatação que se alarga aos outros instrumentos), a utilização de melodias oriundas de outros países. Vejam-se alguns exemplos: França (O Clair de la Lune mon ami Pierrot.), América (Yankee doodle, Mary had a little lamb, Old Macdonald), Inglaterra (Twinkle, Twinkle little star, London Bridge). É bem verdade que esta prática se prende diretamente com a utilização de métodos de piano (iniciação) de origem estrangeira: John Thompson, Barbara Mason, Alfred, Bastien, Music Tree, Hal Leonard. Não quero aqui deixar de referir o enorme mérito que estes métodos têm e o seu papel fundamental no ensino, colmatando o vazio de edições portuguesas nesta área. Mas porque não substituir as melodias tradicionais de outros países pelas nossas, as que fazem parte do nosso património musical? E porque não utilizá-las como fonte inesgotável de inspiração, ao longo dos vários anos de ensino do piano, através de um trabalho de cooperação entre professores e compositores, de forma a desenvolver estratégias de inserção desta música na formação global dos alunos de

piano? Aqui começa a interiorização dos aspectos musicais básicos com a rítmica, a métrica, a tonalidade. É uma espécie de aculturação musical fundamental. “O Canto é uma arte fascinante! Fascinante e segundo Confúcio, filósofo e teórico chinês (551 a. C. - 479 a. C) a aglutinação da poesia e da música, que são a essência do Canto, formam e aperfeiçoam o caráter de cada Homem” (Oliveira Lopes, 2011, p. 15).

## **5. Harmonizações**

### **5.1 Breve abordagem analítica das melodias harmonizadas**

A harmonização destas canções serviu de pretexto para que se pudessem aliar quatro realidades que, no meu ponto de vista, são fundamentais para estes alunos. Em primeiro lugar, realizar algumas atividades preparatórias com os alunos, de forma a desenvolver um conhecimento alargado destas canções. Desta forma, pretendi prepará-los para uma aprendizagem global da música através da música. De seguida, introduzir no processo criativo da harmonização algumas das competências técnico-expressivas necessárias, senão fundamentais para a interpretação do repertório de terceiro e quarto grau, como por exemplo:

- **Independência das linhas melódicas (contraponto);**
- **Acompanhamentos variados (ex. acordes quebrados, oitavas, quintas, etc);**
- **Polifonia;**
- **Uso de pedal;**
- **Ornamentação (apogiaturas);**
- **Domínio das escalas (maiores / menores);**
- **Domínio do fraseado (legato, staccato);**
- **Uso da dissonância;**
- **Politonalidade;**

Por outro lado, desenvolver, junto dos alunos, uma aprendizagem baseada numa cooperação mútua entre pares, estimulando e fomentando o desenvolvimento de competências comportamentais, que depois de serem interiorizadas possam ser utilizadas ao longo do seu processo de aprendizagem.

Por fim, refletir, após uma análise das entrevistas de pais, pedagogos, compositores, acerca do impacto deste tipo de estudo na aprendizagem do piano.

De seguida, fiz uma breve análise, abordando aspetos da forma e da harmonia referentes a cada harmonização, para clarificar o propósito acima referido.

5.1.2 Ó Maria Alice, a Barca não anda!

*Maria Alice, a Barca não Anda!*

Tradicional  
Harmonização de Melissa Fontoura

Doloroso (♩ = c. 80)

The musical score is written for piano in 4/4 time, featuring a key signature of one flat (B-flat). It consists of seven systems of staves, each with a treble and bass clef. The piece begins with a piano (*p*) dynamic and a tempo marking of 'Doloroso (♩ = c. 80)'. The first system (measures 1-4) shows a melody in the treble and a simple accompaniment in the bass. The second system (measures 5-8) introduces a mezzo-forte (*mf*) dynamic. The third system (measures 9-12) continues the melodic and harmonic development. The fourth system (measures 13-16) features a mezzo-forte (*mf*) dynamic in the bass. The fifth system (measures 17-20) shows a melodic line in the treble. The sixth system (measures 21-24) continues the piece. The seventh system (measures 25-28) concludes the piece with a final chord. A rehearsal mark '40' is placed above the bass staff in the seventh system, indicating a specific measure.



*Maria Alice a barca não anda / E eu queria passar lá para a outra banda.  
Lá para a outra banda lá para o outro lado / eu queria ir ver o meu namorado.*

*O meu namorado já aqui não vem / Isto são coisinhas que lhe disse a mãe.*

*Ó Maria Alice olha o teu irmão / Foi pra Vila Nova matar um ladrão /  
Matar um ladrão, matar um malvado / Jogador de cartas, cantador de fado.”*

## **Análise**

Canção harmonizada na tonalidade de ré menor com carácter expressivo de canção de namoro.

A melodia original tem quatro compassos e esta medida será respeitada ao longo de toda a harmonização.

Formalmente esta peça pode dividir-se em três secções:

### **Secção A – Ré maior (c.1- 16)**

Compõe-se por quatro frases, nas quais se alterna o uso da melodia entre as duas mãos. Nas duas frases iniciais encontramos a melodia (mão direita), sobre pedal da tónica, à qual se associa uma segunda voz, em contraponto, cujo significado expressivo faz alusão ao choro da personagem feminina da história (utilização do intervalo de meio-tom si bemol- lá).

As restantes frases apresentam a melodia na mão esquerda à qual se associa uma linha contrapontística.

### **Secção B – Transposição Fá maior (c. 17-19)**

A passagem para esta secção faz-se através de três compassos em ritmo sincopado (cc.17-19) que antecedem o tema na relativa maior sobre acompanhamento em staccato (cc.20-23).

### **Secção C – Ré menor (Coda) (c.24 -30)**

Retoma-se o elemento síncopa, utilizado anteriormente como transição, que se vai diluindo, desde fá maior até ré menor, até voltarmos à nota pedal da secção A.

A nível harmónico apresenta o recurso a acordes básicos da tonalidade de ré menor, no estado fundamental e inversões, com especial atenção dada aos acordes de sétima (sétima menor- c.5/ sétima da dominante- (c.19/ c. 25).

### 5.1.3 Lilaré (Os cinco sentidos)

#### Lilaré

Tradicional  
Harmonização de Melissa Fontoura

The musical score for 'Lilaré' is written in 3/4 time and consists of several systems of piano and vocal staves. The key signature has two flats (B-flat and E-flat).

- System 1:** Measures 1-5. The piano part begins with a mezzo-piano (*mp*) dynamic. The vocal part enters in measure 3.
- System 2:** Measures 6-11. Continuation of the piano and vocal parts.
- System 3:** Measures 12-17. Measure 12 is the start of the 'Refrão' (Chorus). Measure 13 is the start of the '1.ª Variação' (1st Variation). The piano part includes the marking *pp cantabile* (pianissimo, cantabile).
- System 4:** Measures 18-22. Continuation of the piano and vocal parts. The piano part includes the marking *mf* (mezzo-forte) in measure 22.
- System 5:** Measures 23-28. Labeled '2.ª Var.' (2nd Variation). Continuation of the piano and vocal parts.
- System 6:** Measures 29-33. Continuation of the piano and vocal parts. The piano part includes the marking *p* (piano) in measure 33.

*Primeiro que é ver / É coisa que eu mais desejo / Quando passo pela rua / Penso sempre que o vejo.*

***Lilaré, Lilaré***

***Ai, Lilaré, Lilaró!***

*Segundo que é ouvir / Eu de si não oiço nada / Quando oiço mal de si / Fica-me a cor desmudada.*

***Lilaré, Lilaré!***

***Ai, Lilaré, Lilaró!***

*Terceiro que é cheirar / Um raminho de alecrim / Peço-lhe amor da minha alma / Que não se esqueça de mim.*

***Lilaré, Lilaré!***

***Ai, Lilaré, Lilaró!***

*Quarto que é gostar / eu de si sempre gostei / desde que nasci até agora / sempre por si aguardei.*

***Lilaré, Lilaré!***

***Ai, Lilaré, Lilaró!***

*Quinto que é apalpar / Menina os seus arreios / Desejava de saber / Porque são tais arreios*

***Lilaré, Lilaré!***

***Ai, Lilaré, Lilaró!***

## **Análise**

Canção harmonizada na tonalidade de sol menor. Inicia com uma pequena introdução de carácter cadencial ( I-V-I) seguida da apresentação do tema na mão direita (c. 4) que funciona como exposição do mesmo, desenvolvido de seguida em duas variações. Nesta harmonização utiliza-se a mesma técnica de inversão (tema na mão esquerda e contraponto na mão direita) já utilizada nas harmonizações anteriores. O refrão pontua o fim da apresentação do tema e o fim da segunda variação. Harmonicamente recorre-se ao uso dos acordes primários da tonalidade no estado fundamental e nas suas respetivas inversões.

#### 5.1.4 Tim Prilim João manquinho

### *Tim-plim João Manquinho*

Tradicional  
Harmonização de Melissa Fontoura

Deciso – Tempo di Marcia (♩ = c. 93)

The musical score is written for piano in 4/4 time, marked 'Deciso – Tempo di Marcia' with a tempo of approximately 93 beats per minute. The key signature has one sharp (F#). The score consists of six systems of staves, each with a treble and bass clef. The first system (measures 1-4) begins with a forte (*f*) dynamic. The second system (measures 5-8) starts with a piano (*p*) dynamic, followed by a mezzo-forte (*mf*) section. The third system (measures 9-12) continues with a piano (*p*) dynamic. The fourth system (measures 13-16) includes a 'leggiero' (light) marking and a forte (*f*) dynamic. The fifth system (measures 17-20) continues with a piano (*p*) dynamic. The sixth system (measures 21-24) features a dynamic progression from piano (*p*) to mezzo-forte (*mf*), then piano mezzo-forte (*pmf*), and finally a sudden forte (*f subito*) at the end.

***Tim prilim João manquinho / Tim prilim quem te mancou  
Tim prilim foi uma velha/ Tim prilim que aqui passou.***

*Minha mãe minha mãezinha / Minha mãe não tenho outra  
Numa manhã de geada / mandou-me lavar a roupa.*

***Tim prilim João manquinho / Tim prilim quem te mancou  
Tim prilim foi uma velha/ Tim prilim que aqui passou.***

*Minha mãe minha mãezinha / Caixinha do meu segredo  
Eu queria contar-lhe um conto / Mas não conto, tenho medo.*

***Tim prilim João manquinho / Tim prilim quem te mancou  
Tim prilim foi uma velha/ Tim prilim que aqui passou.***

*Conta minha filha conta / Conta tudo que quiseres  
Que desta porta para fora / Todas nós somos mulheres.*

***Tim prilim João manquinho / Tim prilim quem te mancou  
Tim prilim foi uma velha/ Tim prilim que aqui passou.***

*Ó minha mãe minha mãe / Ó minha mãe minha amada  
Quem tem uma mãe tem tudo / Quem não tem mãe não tem nada.*

***Tim prilim João manquinho / Tim prilim quem te mancou  
Tim prilim foi uma velha/ Tim prilim que aqui passou.***

## **Análise**

Esta melodia está harmonizada na tonalidade de Dó maior, com uma dinâmica de marcha.

É, de todas as melodias, a que possui um carácter rítmico mais acentuado, especialmente pelo uso da colcheia pontuada-semicolcheia, repetida três vezes consecutivas dentro do tema. Está dividida formalmente em seis secções:

### **Secção A (cc. 1 - 5)**

Nesta secção apresenta-se o tema na mão direita com acompanhamento em quintas dissonantes, na esquerda, em duas oitavas alternadas, com uma dinâmica de forte.

### **Secção B (cc. 6 -10)**

Após um compasso de transição, que corresponde efetivamente à finalização do tema (a entrada em anacrusa encontra aqui a sua resolução), a melodia é transportada para o registo agudo (duas oitavas acima do original) acompanhada agora por uma pequena linha melódica, num ritmo mais linear e numa dinâmica de mezzo-forte.

### **Secção C (cc. 10 -14)**

O tema passa para a mão esquerda, acompanhado por uma linha melódica à base de mínimas, organizadas, sucessivamente em intervalos de oitava, sétima, quinta e meio- tom (resolução-final da frase). É interessante referir o fato desta harmonização ter sido feita de forma a explorar as possibilidades dinâmicas do tema: da secção A à secção C o tema evolui de *forte*, *mezzo-forte* e *piano* (gradação dinâmica).

### **Secção D (cc.14 a 16)**

Nesta secção de passagem, sobre pedal da tónica, a mão direita realiza um jogo com a utilização de apogiaturas, preparando a entrada na secção E.

### **Secção E (cc. 17- 21)**

O reaparecimento do tema dá-se sobre pedal do quarto grau, em staccato. Nesta secção retoma-se o carácter de melodia acompanhada, como na secção A, acentuando o rítmico desta canção.

### **Secção F (cc.21-25)**

**Coda.** Sobre pedal da tónica, ao qual se vai juntando uma linha intermédia (linha do tenor) responsável pela mudança de colorido harmónico, temos o tema que aparece pela última vez, terminando com uma dinâmica de *Forte súbito*.

5.1.5 Já lá vai pelo mar fora

*Já lá vai pelo mar fora*

Tradicional  
Harmonização de Melissa Fontoura

*Embalando...*

The musical score is written for piano in 4/4 time, featuring a key signature of one flat (B-flat). It consists of five systems of staves, each with a treble and bass clef. The first system begins with the tempo marking 'Embalando...' and a dynamic marking 'p' (piano). The second system starts at measure 4. The third system starts at measure 8 and includes a '8va' (octave) marking above the treble staff. The fourth system starts at measure 12, marked with a repeat sign and '(8)', and includes a 'pp sub.' (pianissimo subito) marking. The fifth system starts at measure 16 and concludes with a double bar line. The notation includes various rhythmic values such as eighth and sixteenth notes, as well as rests and dynamic markings.

*Já lá vai pelo mar fora / Quem no meu peito dormia  
Deus o leve Deus o traga / Para minha companhia.*

***Olha a trigueirinha / Olha a trigueirinha chora  
Pelo seu benzinho / Ai, ai, ai que se vai embora***

*Fui ao mar pescar um peixe / Pesquei Santa Margarida  
Que me deu um pescador / que andava no mar perdida.*

***Olha a trigueirinha / Olha a trigueirinha chora  
Pelo seu benzinho / Ai, ai, ai que se vai embora***

## **Análise**

Canção harmonizada na tonalidade de fá maior. Era interpretada por homens, durante as malhadas<sup>18</sup>. A nível de forma, poderemos dividi-la em três secções:

### **Secção A (c.1-10)**

O aparecimento do tema é precedido de dois compassos (cc. 1 e 2), com carácter introdutório e, ao mesmo tempo cadencial ( V-IV-III-V7) – cadência à dominante.

Com a entrada do tema (melodia e acompanhamento) dá-se uma mudança do registo médio ao registo agudo. Privilegiou-se um ambiente íntimo, reservado em piano, que contrasta com o refrão (cc.5-10) a duas mãos

### **Secção B (c.11-14)**

Pequena variação inspirada no acompanhamento do tema da secção A ( lá, si bemol, dó, ré) - mão esquerda - com arpejos das harmonias primárias de Fá M ( I, IV, I, ii) na mão direita.

### **Secção C (c.15-19)**

Coda sobre pedal da tónica numa escrita polifónica a quatro vozes com recurso às apogiaturas na voz superior da mão esquerda.

---

<sup>18</sup> Atividade agrícola que se seguia às segadas (corte das espigas de centeio). Os homens reuniam-se numa eira onde tinham sido depositados os molhos de centeio e através do uso dos malhos (utensílios de madeira) extraíam o grão do cereal. Toda esta atividade era acompanhada de cantares.



### 5.1.6 Lá em baixo vem o comboio

#### *Lá em baixo o comboio* (4 mãos)

Tradicional  
Harmonização de Melissa Fontoura

The musical score is written for four hands (two staves per system) in 3/4 time, key of D minor. It consists of four systems of music, each with a first ending bracket. The score includes dynamic markings: *mf* (mezzo-forte) and *p* (piano). The melody is primarily in the right hand, while the left hand provides a steady accompaniment. The piece concludes with a final cadence in the fourth system.

*Lá em baixo vem o comboio / Já vem farto de apitar / Traz a gasolina toda / Vem quase a rebentar.  
Vem quase a rebentar / Meu amor não é assim / Só me falas quando me encontras / não dás um  
passo por mim.*

*Não dás um passo por mim / um passo tu não dás não / só me falas quando me encontras / amor  
do meu coração.”*

*Coração por coração / Amor não deixes o meu / Olha que o meu coração / Foi sempre leal ao teu.*

*Tens aqui meu coração / Inteirinho por abrir / Nada mais tenho pra dar / Nem tu tens pra me pedir*

## **Análise**

Esta canção foi harmonizada para quatro mãos na tonalidade de fá menor.

Visto tratar-se de uma turma na qual o nível dos dois alunos é bastante diferente, porém com uma relação de amizade forte, esta opção serviu como desafio de trabalho baseado na cooperação e no estudo em grupo.

A nível estrutural a peça divide-se em três secções distintas:

### **Secção A (cc.1.-8)**

Melodia e seu contraponto realizado pelo *primo* (parte aguda).

Acompanhamento sincopado (aproximação ao ritmo do comboio) realizado a partir de uma melodia de baixo cantabile que se equilibra com acordes em várias posições no *secondo* (parte grave).

### **Secção B (cc.9-13)**

Pequena variação melódica com base na escala de fá menor (tónica)- *Primo*

Acompanhamento sincopado com acentuação no terceiro tempo- *Secondo*

### **Secção A (cc.14-21)**

Retoma-se a melodia com um novo contraponto baseado no ritmo regular de colcheias e evoluindo em graus conjuntos (uma ideia apresentada na secção B) - *primo*

O acompanhamento está claramente organizado em duas frases: (4 cc +4 cc)

A primeira sobre pedal da tónica e a segunda recuperando a ideia melódica de escala (cc.18 e 19).

## 6. Atividades Preparatórias Propostas

### 6.1. Atividade 1

#### Audição das cinco melodias tradicionais

##### *Lá em baixo o comboio*

Tradicional



##### *Tim-plim João Manquinho*

Tradicional



##### *Já lá vai pelo mar fora*

Tradicional



## *Lilaré*

Tradicional



## *Maria Alice, a Barca não Anda!*

Tradicional

**Doloroso** (♩ = c. 80)



Esta investigação iniciou-se com a apresentação das cinco melodias aos quatro grupos de alunos.

Cantei e toquei, ao piano, cada uma delas, durante a primeira aula da aplicação desta investigação. Cada aluno foi convidado a escolher uma canção. (No grupo1, o aluno Tiago, propôs-se escolher duas canções). Para orientar a sua escolha elaborei uma lista de itens a ter em conta na sua decisão:

- **Letra**
- **Tonalidade**
- **Forma**
- **Temática**
- **Interpretação**

Nesta primeira atividade, o meu intuito, foi perceber qual o impacto destas canções tradicionais nos alunos.

O resultado das escolhas está patente no quadro 1, da página 29.

## 6.2. Atividade 2 – Entoação das melodias (texto e música)

Na segunda aula, depois de cada grupo ter escolhido a(s) melodia(s), entreguei a cada um deles a letra da sua canção para poderem aprender a cantá-la.

Durante cerca de dez minutos, durante o mês de Fevereiro 2013, no início de cada aula, os alunos cantaram a sua canção, acompanhados ao piano por mim.

Foram analisados alguns parâmetros na aprendizagem da melodia como afinação, memorização da melodia e da letra, expressões usadas pelos alunos durante a aprendizagem.

**Quadro 2**

	<b>Afinação</b>	<b>Memorização da melodia</b>	<b>Memorização da letra</b>	<b>Expressões dos alunos utilizadas durante a aprendizagem</b>
<b>Grupo 1</b> <b>Tiago</b> <b>Cláudia</b>	<b>Tiago</b> Aluno com bastante dificuldade	<b>Tiago</b> Aprendizagem lenta	<b>Tiago</b> Manifesta alguma lentidão na aprendizagem	“Não consigo afinar!” “Não gosto de cantar”. “Cantar é para a aula de coro e formação musical!”
	<b>Cláudia</b> Aluna afinada mas tímida	<b>Cláudia</b> Rapidez na aprendizagem	<b>Cláudia</b> Rapidez na aprendizagem	“Não consigo cantar forte! Não consigo chegar aos agudos”
<b>Grupo 2</b> <b>Marta</b> <b>Francisco</b>	<b>Marta</b> Aluna afinada mas tímida	<b>Marta</b> Rapidez na aprendizagem	<b>Marta</b> Rapidez na aprendizagem	“ Não consigo cantar mais forte! A minha voz não dá!”
	<b>Francisco</b> Aluno com algumas dificuldades	<b>Francisco</b> Aprendizagem lenta	<b>Francisco</b> Rapidez na aprendizagem	“É muito agudo para mim! Eu sou contralto!” “Eu não gosto de cantar sozinho!” “Só canto em coro e em formação musical”.
<b>Grupo 3</b> <b>Joana</b> <b>Inês</b>	<b>Joana</b> Aluna Tímida e com dificuldades	<b>Joana</b> Aprendizagem lenta	<b>Joana</b> Aprendizagem lenta	“Estou rouca, não consigo cantar.” “Não consigo!” “ Cantar é para fazer em formação musical”.
	<b>Inês</b> Aluna afinada mas tímida;	<b>Inês</b> Rapidez na aprendizagem;	<b>Inês</b> Rapidez na aprendizagem;	“Não consigo cantar forte!”
<b>Grupo 4</b> <b>Bárbara</b>	<b>Bárbara</b> Aluna com dificuldades e bastante tímida;	<b>Bárbara</b> Aprendizagem lenta;	<b>Bárbara</b> Rapidez na aprendizagem;	“Tenho vergonha de cantar sozinha!” “Não sei se consigo!”

### 6.3. Atividade 3 – Desenvolvimento da criatividade extramusical

No canto, o texto fornece ao homem o alimento necessário que o espírito requer; a música traz-lhe o alimento de que o seu coração necessita (Oliveira Lopes, 2011, p. 45).

Com esta atividade pretendi possibilitar aos alunos uma apropriação da significação dos textos das canções, de forma a desenvolver, por um lado a sua criatividade extramusical, necessária, posteriormente, à interpretação das harmonizações (a nível vocal e instrumental) e, por outro fomentar a capacidade de abstração, partindo de um enunciado objetivo (a letra das canções). Foi sugerido aos alunos a possibilidade de escreverem textos, poemas ou fazerem ilustrações depois da aprendizagem das melodias tradicionais. Todos os alunos decidiram optar pelos dois formatos iniciais (textos e poemas). Cada um debruçou-se na temática da melodia escolhida. Os resultados foram os seguintes:

#### Grupo 1

**Francisco e Marta**

**Canção - Lá em baixo, vem o comboio**

**Palavras- Chave: amor, viagem, namoro**

Num amor,  
Os dois têm de lutar  
Pelo amor  
Os dois têm de lutar  
Pelo amor de outro.  
E ao seu ouvido, coisas lindas  
Lhe sussurrar.

E, se só um pelo amor lutar  
uma coisa é certa, não vai  
resultar.

Lá em baixo vai o comboio  
Já vem farto de apitar,  
Traz a gasolina toda  
Vem quase a rebentar.

Francisco

Lá vem o comboio  
Devagar e farto de apitar  
Pois a chegada do meu amor  
Está a anunciar!

Vem com o meu amor  
E, juntinhos vamos ficar  
Para que acabe a nossa dor  
E não voltarmos a chorar!

Mas, para isto resultar  
Ambos temos de querer!  
Senão não irá funcionar  
E o nosso amor irá morrer!

Vou entrar no comboio  
E com o meu amor viajar  
Por todo o mundo fora  
E a vida irei aproveitar!

Então vamos lá colaborar  
Apoiar-nos um ao outro e para  
sempre nos amar!

Lá vai o comboio  
Cada vez mais pesado  
Pois sempre que dizes que me  
amas  
O meu amor aumenta um bocado

Marta

## Grupo 2

Inês e Joana

Canção - Ó Maria Alice, a barca não anda

Palavras - Chave: amor, separação, família, namoro, viagem

Ó Maria Alice

Quem foi que te disse

Que o barco na água

Ficava parado?

Vê como flutua

Seguindo a lua

Já vai ao encontro

Do teu namorado.

Corre vai com ele

Segue-o com ardor

O barco andará

Com a força do amor!

Inês

Maria Alice

Maria Alice vivia na lua. Um dia viu um rapaz loiro de olhos azuis, alto. O rapaz chamava-se Pedro. Maria Alice e Pedro começaram a ser amigos até que Pedro perguntou à Maria Alice se queria namorar com ele. Maria Alice aceitou o pedido.

Maria Alice vivia numa montanha muito alta que ficava em frente à montanha onde Pedro, seu namorado, morava. A separar as montanhas passava um rio que se chamava Titanique.

Nele só passavam barcos com uma espécie de asas que fazia com que eles andassem.

Certo dia, Maria Alice recebe um convite da sua amiga Clarisse, a convidá-la a ir dar um passeio de barco até à outra margem.

Maria Alice aceitou. Assim poderia visitar o seu namorado. Maria Alice foi a correr para o cais à espera da sua amiga. As duas raparigas entraram para o barco e começaram a andar até que o barco começa a parar. Maria Alice ligou ao irmão a pedir ajuda mas ele disse que não a podia ajudar porque estava a caminho da Vila para apanhar um ladrão. Maria Alice, com desespero, começou a chorar no ombro da Clarisse pois queria sair dali para ir ver o seu namorado que estava no outro lado do rio, até que veio um barqueiro e levou o barco para a outra margem do rio.

Joana

### Grupo 3

**Cláudia e Tiago**

**Tim Prilim, João manquinho**

**Palavras-Chave: mãe, filho, brincadeira, jogo**

**Ó Maria Alice, a barca não anda**

**Palavras- Chave: amor, separação, família, namoro, viagem**

Maria Alice

O amor é lindo  
O amor é chama  
O amor arde  
O amor ama.

A distância queima  
Fere, magoa  
Mas contigo aqui,  
Já não preciso de atravessar o rio  
de canoa.

Amar-te é leveza,  
É amor, instinto  
Só não consigo dizer-te  
Que o meu amor por ti é infinito.

Não consigo respirar.  
Está tudo no final.  
Só não quero que te esqueças  
Que o meu amor é imortal.

Cláudia

Tim Prilim

A mãe é tudo.  
A mãe é perfeita.  
A mãe é vida.  
A mãe foi a eleita.

Quem tem mãe tem tudo!  
Quem não tem mãe não tem  
nada.  
Eu cá tenho uma mãe,  
Que me ama como tudo,  
Que a mim me preenche o vazio  
Aquele espacinho livre.  
Eu amo a minha mãe.  
E não viveria sem ela.

Cláudia



## **Grupo 4**

**Bárbara**

**Já lá vai pelo mar fora**

**Palavras-Chave: amor, separação, viagem, mar, Deus**

Esta canção fala de uma senhora que ceifava trigo. Era uma trigueirinha. Esta tinha um marido, de quem gostava imenso, o qual era pescador e, devido à sua profissão muito exigente, de vez em quando, tinha de fazer longas viagens, pelo mar fora. Era nesses momentos que a sua mulher ficava mais triste e pedia a Deus, vezes sem conta, para fazer com que o seu marido viesse para o pé dela.

Este é um canto tradicional de Trás-os-Montes, o qual as pessoas que trabalhavam no campo cantavam para diminuir a dor do trabalho, por isso se denomina de canção de trabalho. Foi harmonizada pela professora Melissa Fontoura.

Pessoalmente, gosto muito de tocá-la e cantá-la, sinto-me bem ao fazê-lo, gosto da letra, da melodia e do acompanhamento. Queria agradecer à minha professora por ter confiado em mim para cantar e tocar esta original canção. Obrigada!

Bárbara

## **6.4. Atividade 4**

### **Estímulo da criatividade- improvisação**

No seguimento da terceira atividade, os alunos foram convidados a realizar alguns momentos de improvisação melódica e utilizando também as palavras, com base na sua canção.

Organizei, no final de cada aula, um período de dez minutos, para explorar estes parâmetros.

A atividade consistiu no seguinte:

1º Entoação da escala na qual está baseada a canção. Primeiro com o nome das notas e depois com vários vocábulos (ô, a, pa, mu, ma, mi).

2º Enquanto tocava a cadência perfeita ( I-IV-V7-I) da tonalidade respectiva, ao piano, cada aluno cantava a fundamental, depois a terceira e por fim a quinta de cada um destes acordes. De seguida, improvisava melodicamente com base nestas notas iniciais.

3º No terceiro momento realizaram jogos de pergunta e resposta. Um aluno cantava e o outro respondia, utilizando pequenos fragmentos melódicos;

4º Por fim, pedi aos alunos que juntassem palavras às linhas melódicas inventadas. Privilegiou-se o uso de rimas.

5º Foram surgindo pequenas canções, cuja letra cada aluno escreveu para poder cantar em casa.

### Quadro 3

	<b>Entoação da Escala com o nome das notas</b>	<b>Improvisação Melódica sobre Cadência Perfeita</b>	<b>Jogo Pergunta e Resposta</b>	<b>Improvisação Melódica com letra</b>
<b><u>Grupo 1</u> Tiago A1 Cláudia A2</b>	A1 tem dificuldade na entoação. A2 entoa com facilidade. A1 e A2 cantando em conjunto melhoram a sua prestação.	A1 demonstrou alguma dificuldade na improvisação. A2 tem bastante facilidade na improvisação.	.A1 e A2 criam pequenas frases sendo A1 de tipo monódico e A2 de tipo melódico.	A1 e A2 demonstram facilidade na criação das letras.
<b><u>Grupo 2</u> Marta A1 Francisco A2</b>	A1 entoa com facilidade. A2 tem dificuldade na entoação.	A1 manifesta alguma timidez mas depois de algumas tentativas improvisa criativamente. A2 demonstrou alguma dificuldade na improvisação.	A1 e A2 Realizam esta tarefa de uma forma rápida e criativa.	A1 e A2 manifestam alguma dificuldade em improvisar através do uso de palavras.
<b><u>Grupo 3</u> Inês A1 Joana A2</b>	A1 entoa com facilidade. A2 tem dificuldade na entoação.	A1 e A2 demonstram dificuldades na improvisação.	A1 demonstra bastante à vontade enquanto A2 é mais lenta na resposta. O trabalho em grupo melhora substancialmente com a repetição.	A1 e A2 manifestam alguma dificuldade em improvisar através do uso de palavras.
<b><u>Grupo 4</u> Bárbara A1 Professor A2</b>	A1 tem dificuldade em entoar com o nome das notas.	A1 demonstra dificuldades em improvisar.	A1 demonstra timidez e insegurança mas com a repetição da tarefa melhora substancialmente.	A1 demonstra dificuldade na improvisação com recurso às palavras.

## 6.5. Atividade 5 – Aprendizagem em grupo (turmas duplas); promoção de atitudes comportamentais com base na cooperação, compreensão, paciência, interajuda – felicidade

Como referi no segundo capítulo, desenvolvi com os alunos uma série de estratégias que promovessem e fomentassem a aprendizagem em grupo.

Numa aula de grupo, frequentemente os alunos podem aprender uns com os outros, tanto ou mais do que com o professor. O estilo mestre-aprendiz é substituído por um que encoraja o apoio dos pares e desenvolve a aprendizagem autónoma (Ley, 2004b, p. 7).

Quando iniciei esta atividade, constatei que cada grupo de dois alunos (exceptuado o grupo 4 - uma aluna com a qual estabeleci uma parceria de forma a explorar estes aspetos) era constituído por elementos diferentes. Existia sempre um aluno com mais facilidade de aprendizagem e outro com menor capacidade. Identifiquei os alunos com as siglas A1 (tutor) e A2 (tutorado). Desta forma, organizei as aulas de maneira a que houvesse um trabalho baseado na tutoria, ou seja, os melhores alunos apoiavam o colega com mais dificuldades na aprendizagem das harmonizações.

**Quadro 4**

	<b>Desenvolvimento Cooperação</b>	<b>Desenvolvimento Compreensão</b>	<b>Desenvolvimento Paciência</b>	<b>Desenvolvimento Inter-Ajuda</b>
<b><u>Grupo 1</u></b> <b>Tiago A1</b> <b>Cláudia A2</b>	A1 ajuda A2 na leitura da melodia. A1 exemplifica, tocando. A1 toca e A2 canta.	A2 toca e A1 vai corrigindo. A1 toca e A2 repete (imitação).	A2 faz uma leitura lenta e A1 pede para repetir várias vezes até ficar bem.	A2 toca para A1 e vice-versa. Cada um analisa a sua prestação e a do colega. Tecem uma pequena análise dos aspetos bons e daqueles que devem ser melhorados.
<b><u>Grupo 2</u></b> <b>Marta A1</b> <b>Francisco A2</b>	A1 ajuda A2 na leitura. A1 exemplifica e A2 repete.	A2 não consegue tocar sem fazer imensas paragens. A1 toca por pequenas seções e A2 repete, cantando.	A2 faz uma leitura lenta e A1 pede para repetir várias vezes até ficar bem.	A1 chama a atenção a A2 para a armação de clave.
<b><u>Grupo 3</u></b> <b>Inês A1</b> <b>Joana A2</b>	A1 ajuda A2 na leitura da clave de fá. A1 exemplifica e A2 repete.	A1 toca várias vezes, por frases, e A2 repete lentamente. A1 lê as notas em voz alta e A2 repete.	A1 ouve A2 e corrige consecutivamente a dedilhação.	A2 toca para A1 e vice-versa. Análise mútua das prestações. A1 e A2 tecem comentários dos aspetos positivos e daqueles que devem ser melhorados.
<b><u>Grupo 4</u></b> <b>Bárbara A1</b> <b>Professora A2</b>	A1 lê em voz alta as notas da clave de fá e A2 vai corrigindo.	A2 toca lentamente e A1 repete, por frases, até conseguir tocar de forma equilibrada.	A2 exemplifica várias vezes e A1 repete com progressos.	A1 toca e A2 ouve. A1 repete e A2 corrige aspetos que podem melhorar.

## 6.6. Atividade 6 – Interpretação e memorização

Esta fase da investigação consistiu na aprendizagem das harmonizações, tendo como base todo o trabalho preparatório realizado nas atividades anteriores (Atividade 1 a 5).

Cada aluno, paralelamente ao estudo do restante repertório, ficou responsável, sob minha orientação, de aplicar as aprendizagens anteriores de forma a apresentarem em cada aula os progressos realizados na sua canção. As harmonizações foram estudadas tendo em conta, e dando relevo, aos conhecimentos adquiridos ao longo da investigação e que se resumiram em:

- Interiorização das melodias originais
- Conhecimentos formais da partitura
- Noções harmónicas- tonalidade, acordes primários, cadências
- Fraseado e noções dinâmicas, face aos significados extramusicais explorados

**Quadro 5**

	<b>Conhecimentos formais da partitura (Divisão em frases, secções).</b>	<b>Noções harmónicas identificação na partitura e identificação auditiva</b>	<b>Fraseado e noções dinâmicas face aos significados extra-musicais explorados</b>
<b><u>Grupo 1</u> Tiago A1 Cláudia A2</b>	A1 reconhece com facilidade as várias secções da harmonização. A2 manifesta dificuldade na compreensão da forma da harmonização.	A1 identifica facilmente as harmonias base da harmonização na partitura mas manifesta dificuldades na sua identificação auditiva.  A2 manifesta dificuldade em ambas as tarefas.	A1 e A2 manifestam facilidade da interpretação das dinâmicas das harmonizações.
<b><u>Grupo 2</u> Marta A1 Francisco A2</b>	A1 reconhece com facilidade as várias secções da harmonização. A2 reconhece com facilidade as várias secções da harmonização.	A1 identifica e reconhece com facilidade as noções harmónicas. A2 manifesta dificuldade em ambas as tarefas.	A1 e A2 manifestam facilidade na interpretação das dinâmicas das harmonizações.
<b><u>Grupo 3</u> Inês A1 Joana A2</b>	A1 reconhece com facilidade as várias secções da harmonização. A2 manifesta dificuldade na compreensão da forma da harmonização.	A1 identifica e reconhece com facilidade as noções harmónicas. A2 manifesta dificuldade em ambas as tarefas.	A1 manifesta facilidade na interpretação das dinâmicas da harmonização. A2 manifesta alguma dificuldade que superou gradualmente.
<b><u>Grupo 4</u> Bárbara A1</b>	A1 reconhece com facilidade as várias secções da harmonização.	A1 identifica e reconhece as noções harmónicas com facilidade.	A 1 manifesta facilidade da interpretação das dinâmicas da harmonização.

## **6.7. Atividade 7 – O Top Musical - Seleção das Melodias Favoritas**

Como fase final desta investigação, antes de realizar a audição, foi sugerido ao grupo de alunos participantes, que elaborassem um “Top Musical”. Com esta atividade, pretendi avaliar qual tinha sido o impacto de cada melodia.

O objetivo principal foi tentar perceber como cada canção tinha sido compreendida e interiorizada.

### **Grupo 1**

**Tiago**

**Cláudia**

#### **Tiago**

- 1. Lá em baixo, vem o comboio
- 2. Lilaré
- 3. Já lá vai pelo mar fora
- 4. Ó Maria Alice, a barca não anda
- 5. Tim Prilim, João manquinho

#### **Cláudia**

- 1. Lilaré
- 2. Ó Maria Alice, a barca não anda
- 3. Lá em baixo, vem o comboio
- 4. Tim Prilim, João manquinho
- 5. Já lá vai pelo mar fora

### **Grupo 2**

**Inês**

**Joana**

#### **Inês**

- 1- Ó Maria Alice, a barca não anda
- 2- Lá em baixo vem o comboio
- 3- Tim Prilim João manquinho
- 4- Já lá vai pelo mar fora
- 5- Lilaré

### Joana

- 1-Lá em baixo vem o comboio
- 2- Ó Maria Alice, a barca não anda
- 3-Já lá vai pelo mar fora
- 4-Tim prilim João manquinho.
- 5-Lilaré

### **Grupo 3**

**Marta**

**Francisco**

### Marta

- 1.Lá em baixo vem o comboio
- 2.Já lá vai pelo mar fora
- Tim Prilim, João manquinho
- 4.Lilaré
- 5.Ó Maria Alice, a barca não anda

### Francisco

- 1.Lá em baixo vem o comboio
- 2.Maria Alice
- 3.Tim Prilim, João manquinho
- 4.Já lá vai pelo mar fora
- 5.Lilaré

### **Grupo 4**

### Bárbara

- 1.Lá em baixo vem o comboio
- 2.Já lá vai pelo mar fora
- 3.Ó Maria Alice, a barca não anda
- 4.Lilaré
- 5.Tim Prilim, João manquinho

## **7.Audição de classe**

Para concluir a investigação, realizei uma audição de classe, no dia 31 de Maio de 2013, pelas vinte horas, no auditório 3 do Centro de Cultura Musical (CCM) com a presença dos pais.

Os alunos tiveram um ensaio geral de duas horas, no qual prepararam, de forma mais concreta, todo o processo do qual resultaria a audição.

Desta audição resultou um vídeo que acompanhará o documento final desta investigação, como elemento fundamental na compreensão geral do estudo.

No final desta apresentação, os pais preencheram um questionário, que pretendia saber qual a opinião destes face a esta investigação.

## Conclusão

Esta investigação foi, no meu ponto de vista, um processo bastante construtivo e desafiador, quer do ponto de vista pessoal, quer do ponto de vista profissional. Os alunos demonstraram, desde o início, um interesse e uma curiosidade crescentes que, julgo eu, foram fundamentais no desenrolar de todo o processo. As cinco melodias tradicionais, se inicialmente eram uma novidade, passaram a fazer parte do dia-a-dia dos alunos participantes, de uma forma natural, prazerosa, contínua (deixo aqui um pequeno apontamento acerca de um episódio revelador do quão motivador pode ser fazer música tradicional. Uma das alunas participantes, talvez aquela com maior dificuldade de aprendizagem, encontrava-se num intervalo dos ensaios do estágio<sup>19</sup> do CCM. Havia imenso ruído e confusão na sala. Porém, apesar deste cenário pouco convidativo à música, qual não foi o meu espanto quando a vejo tocar, ao piano, “Ó Maria Alice, a barca não anda”. Muito concentrada e feliz. À sua volta os seus colegas cantavam. Confesso a minha surpresa e a minha profunda alegria. Aí percebi que tinham ficado algumas marcas vincadas, da experiência desenvolvida ao longo do ano).

A aproximação destes alunos à música tradicional só foi possível graças às atividades preparatórias propostas. Estas atividades permitiram perceber que, se por um lado, há todo um trabalho preliminar que pode ser feito antes de o aluno trabalhar a obra instrumental propriamente dita, a sua realização permitiu explorar e solidificar alguns dos conhecimentos musicais essenciais para os alunos. Trata-se, portanto, de uma aprendizagem inclusiva e abrangente, capaz de trazer para a aula de instrumento (piano) conceitos e práticas, muitas vezes existentes numa dimensão externa e quase abstrata.

A metodologia que usei, partindo do canto como ponto principal para todo o desenrolar de uma aprendizagem instrumental, permitiu aos alunos um à-vontade maior (refletido depois na audição final) e uma maior compreensão da música. A utilização da voz, o instrumento por excelência do ser humano, serviu também para que os alunos alterassem algumas ideias preconcebidas acerca do que é a aprendizagem musical do piano. Estes alunos, na sua maioria, associavam a aula de instrumento ao ato de “tocar piano”. Com isto consideravam a aprendizagem técnica das obras musicais, sem o recurso a mais nada que não fosse repetir passagens, ler notas, fazer escalas, tocar arpejos, memorizar obras completas sem as compreender, entre outras. Algumas das atividades preparatórias que lhes fui apresentando, como ouvir, como cantar, como improvisar, como analisar, como criar, estavam (para estes alunos) intimamente ligadas às disciplinas de formação musical e de coro. E, ao participarem neste projeto, houve uma tentativa de consciencialização para que passassem a perceber a aprendizagem da música como um todo, ou seja a música não se pode segmentar em disciplinas.

Por outro lado, e na linha de pensamento do método Kodaly, no qual o canto coral, aliado

---

<sup>19</sup> No CCM realizam-se estágios no final de cada trimestre. Os alunos são inseridos em grupos, sendo que os de piano participam nos coros e na orquestra orff. No final de cada estágio apresenta-se o trabalho realizado durante esse tempo.



às raízes musicais tradicionais, é fundamental na construção de uma verdadeira e sólida formação musical, este estudo veio demonstrar que esta visão é extremamente valiosa, quando aliada à prática instrumental direta. Além disso, os alunos puderam desenvolver e explorar aspectos relacionados com o conhecimento da forma, da harmonia, da improvisação, das noções dinâmicas, dos significados extramusicais. Alguns dos alunos manifestaram, principalmente os rapazes, devido à mudança de voz, por isso, na fase inicial, alguma timidez e alguma dificuldade em cantar sozinhos, em improvisar, em explorar a temática das canções através de poemas/textos. Este fenómeno foi-se esbatendo à medida que a investigação decorreu e culminou com a fase final de preparação para a audição, quando todos os alunos demonstraram um empenho acrescido e um domínio bastante satisfatório na entoação das cinco melodias tradicionais e na interpretação das respetivas harmonizações.

A participação dos pais e a sua avaliação relativamente à música tradicional, utilizada nas aulas de piano, foi extremamente positiva e revelou um forte significado do projeto, como se pode consultar no resultado dos inquéritos (Anexo seis). Foi muito revelador que a questão número sete, relativa à importância da participação dos alunos neste estudo, tenha tido uma total adesão pelo aspeto positivo (100% de respostas reveladas como muito significativa a participação). O interesse manifestado pelos encarregados de educação foi visível também na sua participação. Foi a primeira audição (ao longo deste ano letivo 2011/2-2013) na qual estiveram presentes os dois elementos do casal: pai e mãe (50% para ambos os sexos. Ver gráfico número dois). Este fato veio demonstrar que a participação dos alunos nesta investigação proporcionou uma maior envolvência familiar e uma consequente aproximação à escola. Por outro lado a motivação dos alunos neste projeto de música tradicional foi, segundo os pais, incrementada (80%) (Ver o Anexo 6, Gráfico número oito).

Não posso deixar de referir o grande desafio que foi, realmente, poder trazer a música de raiz tradicional para o dia-a-dia dos meus alunos, num clima social e pedagógico de mudança, e torná-los seus intérpretes de mérito. Porém, reconheço que este projeto é somente uma pequena experiência, localizada, entre as infinitas e possíveis a realizar no ensino do piano, através da utilização dos espécimes da música tradicional. Ainda retomando Kodály (1974, p.127): "A cultura é o resultado de um crescimento lento".<sup>20</sup> É necessário um questionamento constante, rigoroso, de professores, escola, família. É necessário persistir, inventar, explorar, definir. Diariamente, na partilha da música e na tomada de consciência de que muito se pode fazer, para além do estabelecido.

Para terminar, espero que a música tradicional possa ter tido, junto dos meus alunos, um impacto perdurável, que se possa manter vivo, de forma a torná-los homens e mulheres livres, conscientes e participativos de um país que se conhece e reconhece numa sociedade cada vez mais global.

---

<sup>20</sup> No original: "Culture is the result of slow growth".

## BIBLIOGRAFIA

### Livros

Baker-Jordan, Martha *Practical Piano Pedagogy – The Definite Text for Piano*

*Teachers and Pedagogy Students*. Miami: Warner Bros. Publications, 2003

Bell, J. *Como realizar um projecto de investigação*. (3ª edição). Lisboa: Gradiva, 2004

Benedict, Ruth. *Patterns of Culture*: New York, 1934

Bernardi, Bernardo. *Introdução aos estudos etno-antropológicos*. Coleção perspectivas do homem: Edições 70

Bogdan, R. & Biklen, S. *Investigação qualitativa em educação*, Porto: Porto Editora, 1994

Braga, S. S. R. *Aulas de piano em grupo na iniciação: um património musical renovado*. Universidade de Aveiro, Aveiro, 2011

Câmara, José. M.Bettencourt da. *A Música tradicional Açoriana*. Biblioteca Breve. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa /Volume 56, 1980

Câmara, José.M.Bettencourt da. *A música tradicional portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2001 (Coleção, O essencial sobre, 57)

Caufriez, Anne. *Romances du Trás-os-Montes*. Paris: Centre Culturel Calouste Gulbenkian, 1997

Clayton, Martin, *Music, Words and Voice : A Reader*, Manchester University press, 2008

Eco, Umberto. *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas*. Editorial Presença, 1997

Fortin, M. *O processo de investigação: Da concepção à realização*, (3ª edição). Loures: Lusociência, 2003

Gallopp, Rodney. *Cantares do Povo português*. Lisboa: I.A.C., 1960

Giacometti, Michel.-*Filmografia Completa* –Tradisom Produções Culturais-RTP Edições sob a coordenação de Paulo Lima

Giacometti, Michel. *Cancioneiro popular português*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1981

Gordon, Edwin E. *Teoria de Aprendizagem Musical, Competências, conteúdos e padrões*, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000

Kocsár, Ildikó Herboly. *Music should belong to everyone*, International Kodály Society, 2002

- Kódaly, Zóltan. *The Selected Writings of Zóltan Kódaly*, Boosey & Hawkes, 1974
- Leça, Armando. *Música popular portuguesa*. Porto: Editorial Domingos Barreira, s/d
- Ley, B. *The Dynamics of Group Teaching*. In A. Marks (Ed.), *All Together!*  
Teaching Music in Groups. London: The Associated Board of the Royal  
Schools of Music, 2004b
- Lourenço, Eduardo. *A Europa Desencantada – Para uma mitologia europeia*, Gradiva, 2011
- Pimentel, Alberto. *As Alegres Canções do Norte*. Publicações Dom Quixote, 1989
- Lopes-Graça, Fernando. *A música portuguesa e os seus problemas-volume II*. Lisboa: Editorial Caminho, 1989
- Lopes-Graça, Fernando. *Um artista intervem-cartas com alguma moral*. Lisboa: Edições Cosmos, 1974
- Lopes-Graça, Fernando. *Tábua Póstuma da obra Musical de Fernando Lopes-Graça*, iniciada pelo compositor e terminada por Romeu Pinto da Silva. Caminho, 2009
- Marchi, Lia. *Tocadores*. 1ª.ed. Olaria projectos de Arte e Educação, 2006
- Martins, Padre Firmino A. *Folklore do concelho de Vinhais*. Edição da Câmara municipal de Vinhais, 1987 (Volume 1 e 2)
- Mello, Pedro Homem de, *Folklore*. Lisboa : Ática, 1971
- Outeiral, José. *O mal estar na escola*. Rio de Janeiro: Revinter. 2003
- Sampaio, Daniel. *Inventem-se novos pais*. Caminho, 1994
- Savater, Fernando. *O valor de Educar*. Publicações Dom Quixote, 2006
- Savater, Fernando. *A coragem de escolher*. Opus Biblioteca de Filosofia-Publicações Dom Quixote, 2003
- Sousa, A. *Investigação em educação*, Lisboa: Livros Horizonte, 2005
- Vasconcelos, A. A. *O Conservatório de Música - Professores, Organização e Políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2002
- Walsh, Daniel.J., & Graue, M. E. *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*, Fundação Calouste Gulbenkian, 2003

**Artigos-Internet**

Borsa, Juliane Callegaro. O Papel da Escola no Processo de socialização infantil. Disponível em: [www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf](http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0351.pdf). Acesso em: 07 de Maio de 2013

**Sites visitados**

<http://www.dailymail.co.uk/news/article-2183462/Single-parent-families-common-todays-Britain-couples-minority.html#ixzz2SiaEZXDz>

[http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content\\_id=2897380](http://www.dn.pt/inicio/portugal/interior.aspx?content_id=2897380)

<http://www.portaldacrianca.com.pt/artigosa.php?id=125>

## **Anexos**

### **Anexo 1**

Questionário aos encarregados de educação – “A Pertença”- Cantar e Tocar ao Piano canções tradicionais de Trás-os-Montes  
(Guião)

### **Anexo 2**

#### **Sérgio Azevedo, Compositor**

Biografia

Entrevista sobre a importância da Música Tradicional

### **Anexo 3**

#### **Francisco Monteiro, Pianista e Professor**

Biografia

Entrevista sobre a importância da Música Tradicional

### **Anexo 4**

#### **José Augusto Reis, Pianista e Professor**

Biografia

Entrevista sobre a Importância da Música Tradicional

### **Anexo 5**

#### **Alexandre Delgado, Compositor**

Biografia

Entrevista sobre a importância da Música Tradicional

### **Anexo 6**

Gráficos resultantes do Inquérito aos Encarregados de Educação

### **Anexo 7**

#### **Artigo de Fernando Lopes-Graça.**

Escrito em Lisboa (Agosto de 1961) e publicado na revista Vértice nºs 232-233 de Janeiro-Fevereiro de 1963 e, mais tarde, no III Ciclo de Cultura Musical. Ed. Associação Académica da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa/Juventude Musical Portuguesa.)

### **Anexo 8**

Audição Final da Investigação

Cartaz e Programa

## **Anexo 1**

### **Questionário aos Encarregados de Educação**

“A Pertença”- Cantar e Tocar ao Piano canções tradicionais de Trás-os-Montes (Guião)

## Questionário aos Encarregados de Educação

### Projeto Educativo

#### “A Pertença”

#### Cantar e tocar ao piano canções tradicionais de Trás-os-Montes

1. Idade

--	--

 Anos

2. Sexo

- Masculino
- Feminino


3. Estado civil

- Casado(a)
- Separado(a)
- Divorciado(a)
- União de facto
- Viúvo(a)
- Solteiro(a)
- Outro


4. Local de nascimento

- Concelho

\_\_\_\_\_

- País

\_\_\_\_\_

5. Local de residência

- Concelho

\_\_\_\_\_

- País

\_\_\_\_\_

6. Escolaridade

- 4 anos de escolaridade
- 5 ou 6 anos de escolaridade
- 7 a 9 anos de escolaridade
- 10 a 12 anos de escolaridade
- Bacharelato
- Licenciatura
- Pós-Graduação
- Mestrado
- Doutoramento


Assinale a opção que corresponde mais fielmente à sua opinião

1. Pouco significativo  
2. Significativo  
3. Muito significativo

7. Como classifica a importância da participação do seu educando neste projeto?

--	--	--

8. Como considera a motivação demonstrada pelo seu educando na interpretação destas canções tradicionais?

--	--	--

9. O seu educando demonstrou mais interesse pelo fato de tocar música tradicional?

--	--	--

10. Este repertório foi impulsionador do estudo do seu educando noutras matérias?

--	--	--

11. Este tipo de atividades aproximou-o da escola enquanto encarregado de educação?

--	--	--

12. Incentivará o seu educando a continuar a interpretar este tipo de repertório?

--	--	--

13. Como interpreta o desenvolvimento do seu educando face a este projeto?

--	--	--

**Obrigada pela colaboração!**



## **Anexo 2**

### **Sérgio Azevedo, Compositor**

Biografia

Entrevista sobre a Importância da Música Tradicional

SÉRGIO AZEVEDO nasceu em Coimbra em 1968. Estudou piano particularmente (de 1974 a 1981), para além de guitarra, formação musical e composição na Academia de Amadores de Música (composição com Fernando Lopes-Graça) entre 1975-87. Com Fernando Lopes-Graça continuará os estudos de composição particularmente até à morte do compositor em 1994. Em 1990 obteve o Bacharelato em Composição na Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) com 19 valores a esta disciplina (na classe de Constança Capdeville) e em 2000 completou a Licenciatura com 20 valores a Composição (na classe de Christopher Bochmann). Em 2012 concluiu os estudos de Doutoramento na Universidade do Minho (tendo como orientadores os Professores Doutores Elisa Lessa e Christopher Bochmann) na área de Estudos da Criança (especialidade em Educação Musical) com uma tese sobre a problemática da música para crianças no século XX, área a que se tem dedicado intensivamente nos últimos anos. Obteve no biénio 1991-92 uma bolsa "Jovens Criadores" do Centro Nacional de Cultura (CNC) que apoiou o projeto de composição de um Concerto para Violoncelo. Frequentou seminários e outros cursos com Emmanuel Nunes, Tristan Murail, Philippe Manoury, Jorge Peixinho, Gilbert Amy, Robert Sherlaw-Johnson, Louis Andriessen, Luca Francesconi e Mary Finsterer, entre vários outros. Foi membro da Direção da Academia de Amadores de Música (AAM) entre 1994-95 e vice-presidente e membro do Conselho Artístico da AAM entre 1998 e 2000. Foi colaborador da RDP (Antena 2) entre 1993-99, novamente entre 2002-03, e ainda em 2006 e 2009, como autor e locutor de centenas de programas sobre música do século XX. Colabora regularmente com várias publicações musicais, de revistas da especialidade a dicionários, tais como Arte Musical, Revista Portuguesa de Musicologia, Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX, ISCM New Music Magazine, Glosas, Seara Nova, e The New Grove Dictionary of Music and Musicians. Tem escrito também inúmeras notas de programa e livretes de CDs para diversas etiquetas, instituições e eventos musicais (CNB, Gulbenkian, TNSC, Festival de Espinho, Fine Arts, Naxos, Dux, Numérica, etc.). Foi professor na Academia de Música Luísa Todi, na Academia de Amadores de Música e na Orquestra Metropolitana de Lisboa entre 1987 e 1995. É membro do Centro de Estudos Sociais e de Estética Musical (CESEM) desde 1998, sendo atualmente investigador convidado dessa instituição. É desde 2006 Tutor do Módulo de Música do curso online "Cultura Portuguesa Contemporânea" ministrados duas vezes por ano pelo Instituto Camões. É desde 1993 professor na ESML. Escreveu três livros: A Invenção dos Sons (Caminho, Lisboa 1999), A Escadaria Íngreme - 365 Aforismos (não publicado) e Olga Prats - Um Piano Singular (Bizâncio, Lisboa 2007). Participou nos júris de apoio às artes do IPAE (2002-03), é membro do júri do Concurso de Composição Fernando Lopes-Graça desde 2003 (Museu da Música Portuguesa, Cascais), foi duas vezes membro do júri do Concurso de Piano Florinda Santos (2004 e 2010, São João da Madeira), três vezes membro do júri do Concurso Anatólio Falé (Lagos, desde 2008), e

ainda membro do júri do 3º Concurso de Piano Fernando Lopes-Graça (2006, Tomar), do Concurso Jovens Músicos da Academia de Música das Caldas da Rainha (2006, Caldas da Rainha), do Prémio Jovens Músicos (2006), do Concurso Lopes-Graça do Conservatório Nacional de Lisboa (2006) e dos Concursos Internacionais de Composição Machado e Cerveira e Fernando Lopes-Graça (2011). Criou e dirigiu o festival de música portuguesa contemporânea Os Dias da Nova Música Portuguesa (2003, Condeixa). Intervém ainda como perito musical em trabalhos judiciais, e colaborou com destacados coreógrafos portugueses como Né Barros (Porto, Balletteatro) e Rui Lopes-Graça (CNB). Obteve diversos prémios e outras distinções: Prémios: 1º Prémio Joly Braga-Santos 1991 (orquestra), 1º Prémio Joly Braga-Santos 1991 (música de câmara), 1º Prémio Juventude Musical Portuguesa 1992, United Nations Prize 1994, 1º Prémio Joly Braga-Santos 1994, 1º Prémio Fernando Lopes-Graça 1997, 1º Prémio Fernando Lopes-Graça 1998, 2º Prémio Schiedmayer Internationalen Kompositionswettbewerb 1998 (Stuttgart - Alemanha). Menções Honrosas: CPM 1989, CML 1992, CMP 1996, Corué 1998, Concurso de Composição Fernando Lopes-Graça 2001. Foi ainda selecionado para a final do Prémio de Composição Fidelidade 1992, para o International Rostrum of Composers (UER, Paris) 1992, 1999 e 2000, para representar a Europa no International Composition Contest Forum 98 (Montréal - Canada) 1998, para a final do International Contest of Composition Journées Internationales de la Jeune Musique - Ensemble Télémaque (Marseille - France) 1998, para o International Piano Music Festival PPianissimo (Sofia - Bulgária) 1999, para o 1º Estúdio Coreográfico da Companhia Nacional de Bailado, tendo obtido ambos os prémios associados: Melhor Música de Bailado (Klezmer Dances) e Melhor Bailado (Né Barros, Passos em Branco) em 1999, selecionado para a 3ª edição do London New Wind Festival – New Wind Chamber Ensemble (London - UK) 2000, para "Exploratory Music From Portugal '02" - CD anexo à revista Songlines (Londres - UK) 2002, proposto para o Grawemeyer Composition Prize 2004 (EUA) - patrocinado pelo maestro José Ramon Encinar e pela Orquestra de la Comunidad de Madrid, e ainda escolhido para representar o ramo português do ISCM no World New Music Days (Stuttgart - Alemanha) 2006. Em 2011 foi distinguido pela SPA com o “Prémio Autores” na categoria “Melhor Trabalho de Música Erudita”, com o Concerto para Piano e Orquestra, encomenda do CCB para o festival Dias da Música de 2010. As suas obras são tocadas com regularidade em Portugal e no estrangeiro pelos mais prestigiados intérpretes, estando uma vintena delas gravadas em CD. Desde 2007 toda a sua música é publicada pela AVA – Musical Editions.

**1. Acha que a música tradicional é importante no ensino da música em geral e no ensino do piano em particular?**

Penso que a música tradicional é importante em qualquer campo da música em que se trabalhe, quer na interpretação quer na composição, e de todos os países, não só porque a música tradicional está na base de muita música erudita ocidental e depois da de outros países que começaram a praticar música erudita levada pelos europeus, como porque permite conhecer outras culturas, como ainda porque, em si, muita música tradicional é da mais alta qualidade. Ao mesmo tempo, sendo, em geral, simples, permite uma iniciação à música muito interessante porque possibilita um ensino sobre melodias de qualidade, acessíveis às crianças, e aumenta-lhes a perspectiva cultural em relação a outros países e culturas, permitindo também criar jogos de aprendizagem sobre esses diferentes países a partir da música popular de cada um, dos seus costumes, língua, tradições, etc. Na sua melhor abordagem, pode ser o primeiro contacto com a tolerância e a compreensão de valores diferentes, dando às crianças uma noção sobre a vasta cultura mundial, e de que o Homem é só um, não obstante as diferenças locais superficiais. Em relação ao piano especificamente, esse não é o meu campo, mas estendo esta opinião geral a todos os instrumentos e à voz, bem como à formação musical. A variedade rítmica e modal da melhor música tradicional pode abrir horizontes à técnica do instrumento, cujo repertório continua a ser muito tonal e localizado (do Barroco – Bach apenas, e Classicismo, ao Romantismo). Mas creio que o melhor uso será na formação do artista e não tanto na formação técnica do instrumento que esta música poderá servir, a não ser que vá “vestida” pelos arranjos e paráfrases de compositores da maior craveira, como Lopes-Graça ou Bartók. Aí poderemos ter o melhor de dois mundos: a melhor música tradicional e a melhor música erudita na mesma peça.

**2. Tem conhecimento dos currículos e o que pensa do lugar que a música tradicional portuguesa ocupa?**

Não sendo professor de piano nem instrumentista, não conheço bem os currículos desse instrumento, mas do que oíço ser tocado, creio que, excetuando na Formação Musical, onde se cantam melodias populares e se trabalham modos e ritmos tradicionais, a música tradicional tem pouco peso, nomeadamente na forma de obras eruditas baseadas nela, como as já referidas de Lopes-Graça, ou outros. É muito provável em Portugal que um aluno de piano chegue ao ensino superior sem nunca ter tocado uma peça de Lopes-Graça, ou de outros compositores portugueses que usaram e usam a música tradicional portuguesa nas suas peças.

**3. Qual acha que é a função da música tradicional portuguesa na formação das crianças/alunos de instrumento?**

Esta pergunta é muito parecida com a 1, de modo que remeto a resposta para a que dei

nesse quesito apenas com a ressalva de que a música tradicional portuguesa, não devendo ser a única a ser trabalhada pelas razões que apontei na resposta 1, ainda assim permite conhecer melhor o que poderíamos chamar de “alma portuguesa”, ou seja, as características atávicas do que é a cultura portuguesa, gerando assim, eventualmente, um maior interesse pelas coisas nacionais sem prejuízo de uma visão cosmopolita, sem a qual o interesse pelo que é nacional facilmente degenera em nacionalismo e patriotismos perigosos. Os portugueses desdenham o que é português em favor de culturas de países mais desenvolvidos, o que não acontece em quase mais país nenhum, e não será por acaso que é um dos países onde as pessoas menos conhecem a sua música tradicional, um fenómeno já apontado por Lopes-Graça nos anos 40 e 50.

**4. Na sua opinião é relevante uma introdução das canções tradicionais no ensino do instrumento?**

Sim, e remeto para as respostas anteriores para explicar a razão dessa relevância. Aliás, muitas outras coisas deveriam fazer parte do ensino dos instrumentos, como aprender a cantar. Respiração, controlo, sentido da frase e da melodia, fazem falta, e já Chopin convidava os seus alunos de piano a terem lições de canto pelas mesmas razões.

**5. Ao longo da sua formação teve contacto com a música de raiz tradicional portuguesa? Os seus professores deram-lhe a conhecer esta música ou foi uma descoberta pessoal?**

Descobri pessoalmente em casa, porque o meu pai tinha discos de música tradicional de vários países, inclusive portuguesa, e sendo executante de guitarra portuguesa, que eu também depois toquei, acompanhando repertório entre o tradicional e o urbano, como a canção de Coimbra (vulgo fado de Coimbra), nunca tive nenhum preconceito contra a música de raiz popular, bem pelo contrário. Depois o contacto com Lopes-Graça foi importante para cimentar esse interesse, bem como um interesse logo muito precoce pelos compositores que usaram a música tradicional nas suas peças, como Stravinsky, Bartók, Falla ou o próprio Lopes-Graça. Mas, como disse, foi importante para mim que a música tradicional não fosse exclusivamente portuguesa.

**6. Costuma recorrer a fontes tradicionais nas suas composições?**

Sim, com frequência, mas não exclusivamente portuguesas, e até posso dizer que a maior parte das influências, atualmente, não são nacionais, depois de uma primeira fase em que estas eram mais relevantes. Neste momento interessa-me bastante o folclore da Europa Central.

**7. Que nomes citaria para referir figuras importantes na recuperação da música tradicional portuguesa?**

Citaria os clássicos: claramente Giacometti e Lopes-Graça recolheram e o último arranjou o que é o mais vasto acervo de música tradicional recolhida, classificada e depois aproveitada em

peças eruditas de que há memória em Portugal. No campo da música não erudita, cantores e músicos entre os anos 60 e 80 como Carlos Paredes, Zeca Afonso, Luís Cília, Adriano Correia de Oliveira (quase todos os ditos de “intervenção”), os irmãos Salomé, e depois alguns grupos e bandas mais recentes, até na área pop, rock, e no jazz, têm vindo a interessar-se cada vez mais pela música tradicional portuguesa. Neste momento a questão põe-se mais a nível do ensino erudito da música, onde a música tradicional continua a ter um papel subalterno. O músico erudito na sua formação geral e específica não lhe é dada uma visão do mundo, mas reduzem-lhe o mundo a alguns nomes e peças apenas, e isso reflete-se depois negativamente, quer na técnica, quer no ouvido, quer na inteligência musical, na flexibilidade, postura, entusiasmo e dedicação, sentido da descoberta, etc.

### **Anexo 3**

#### **Francisco Monteiro, Pianista e Professor**

Biografia

Entrevista sobre a Importância da Música Tradicional

FRANCISCO MONTEIRO iniciou os seus estudos de piano no Porto com Helena Costa, tendo terminado o Curso Superior de Piano no Conservatório da cidade. Estudou ainda composição e análise com Cândido Lima, Álvaro Salazar (Porto) e Gottfried Scholz (Viena), direção de orquestra com Jean-Claude Hartemann (Paris), interpretação musical com Marie-Françoise Bucquet (Paris) e participou em diversos cursos com professores como Vlado Perlemutter, Anne Koscielny, Nathalie Pepin, Joseph Palenicek, Moura Castro, Jorg Demus, Aldo Ciccolini e Peter Schidlöf.

É diplomado pela Universidade de Música de Viena - Áustria (Diploma de concerto, piano), pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra (Mestrado em Ciências Musicais) e pela Universidade de Sheffield — Reino Unido (Doutoramento em música contemporânea). A sua atividade como intérprete reparte-se entre apresentações a solo e em diversas formações de câmara, em especial no âmbito da música contemporânea (*G.M.C.L.* e *Oficina Musical*). Gravou a solo para a rádio e televisão, tendo participado em múltiplos CDs dedicados à música portuguesa contemporânea. . Gravou diversos CDs a solo e integrando grupos de câmara dedicados à música contemporânea. Destacam-se "Exposed on the cliffs of the heart" integralmente dedicado à música de piano de Terry Winter Owens, *Lov*, integrando o trio com o mesmo nome e recentemente a coautoria de um CD dedicado à música de piano solo de Clotilde Rosa.

Tem desenvolvido trabalho crítico e de investigação nos campos da interpretação, da pedagogia musical e da estética e música contemporânea, sendo de salientar os livros "Interpretação e Educação Musical" (*Fermata*) e "Interpretação Musical – teoria e prática" (*Colibri*), capítulos e artigos em publicações diversas e apresentações em colóquios e conferências. É membro do CESEM (Centro de Estudos em Sociologia e Estética Musical). Coordena, atualmente, um trabalho de investigação financiado pela F.C.T. dedicado à "Edição Crítica das Obras de Câmara de Jorge Peixinho".

Mantém, desde 2001, atividade constante como compositor, tendo composto obras para diferentes formações apresentadas em Portugal, Itália, Holanda e nos E.U.A. Utiliza, sem complexos, sonoridades, técnicas e estruturas de proveniências muito diferentes, refletindo a influências desde as históricas - da música erudita - à música tradicional e popular. Foi professor de piano dos Conservatórios de Braga e Porto e ainda docente convidado da Fac. de Letras da Universidade de Coimbra. É Professor Adjunto do quadro da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.



## **Francisco Monteiro, Pianista e Professor**

### **1. Acha que a música tradicional é importante no ensino da música em geral e no ensino do piano em particular?**

Sim. Desenvolver o conhecimento da música tradicional - folclore, tradição oral, rural - parece-me muito enriquecedor para os jovens instrumentistas. Eu mesmo a usei (fiz adaptações simples), utilizando as recolhas de Lopes-Graça.

### **2. Tem conhecimento dos currículos e o que pensa do lugar que a música tradicional portuguesa ocupa?**

Penso que o trabalho de alguns professores no ensino genérico é bastante enriquecedor, em especial no 3º ciclo, onde há mais oportunidades de um currículo mais livre. No que respeita ao ensino vocacional, não existe grande cultura de desenvolvimento musical (nem música tradicional, nem antiga, nem contemporânea), restando-me estar esperançado que as novas gerações de professores, com mais formação e mais vontade de inovar, estejam mais atentas também à música tradicional.

No entanto, conheço ótimas experiências no Conservatório de Ponta Delgada (existe, penso eu, uma vontade específica em usar a música tradicional açoriana no coro e música de conjunto).

Neste sentido, há várias possibilidades:

- 1 - recorrer a composições já existentes (por exemplo os álbuns de Lopes-Graça) no ensino do instrumento.
- 2 - incentivar compositores atuais a compor tendo em mente a música tradicional portuguesa.
- 3 - incentivar os professores de composição das academias e instrumentistas com interesse na composição a fazer arranjos para os alunos dos diversos níveis e instrumentos.
- 4 - utilizar de música tradicional portuguesa nas aulas (arranjos simples do prof. de instrumento), em especial para os mais novos.
- 5 - fazer os alunos das academias participar em projetos de apresentação e recolha de música tradicional (para além das bandas filarmónicas, claro, que não costumam fazer música tradicional)... E porque não um grupo de música tradicional na escola de música?

### **3. Qual acha que é a função da música tradicional portuguesa na formação das crianças/alunos de instrumento?**

- 1 - função cultural, cimentando a cultura portuguesa e local.
- 2 - função pedagógica, aumentando o repertório especialmente dedicado ao ensino musical.

É triste ver-se crianças a tocar obras com nomes eslavos, que refletem uma cultura muito

interessante mas que não é a nossa; ou, ainda pior, que não são mais que arranjos de ... Mozart ou outro. E compor e arranjar obras semelhantes com melodias portuguesas é muito fácil...

**4. Na sua opinião é relevante uma introdução das canções tradicionais no ensino do instrumento?**

Sim, claro, pelo que atrás disse.

**5. Ao longo da sua formação teve contacto com a música de raiz tradicional portuguesa? Os seus professores deram-lhe a conhecer esta música ou foi uma descoberta pessoal?**

Somente através de Lopes-Graça.

Mais tarde interessei-me por conhecer diferentes recolhas.

**6. Costuma recorrer a fontes tradicionais nas suas composições?**

Sim. Não sempre mas algumas vezes.

**7. Que nomes citaria para referir figuras importantes na recuperação da música tradicional portuguesa?**

Rodney Gallop, Giacometti, Lopes-Graça, Artur Santos, Bettencourt da Câmara, etc.

## **Anexo 4**

### **José Augusto Reis, Pianista e Professor**

Biografia

Entrevista sobre a Importância da Música Tradicional

JOSÉ AUGUSTO REIS nasceu no Porto em 1967.

Iniciou os seus estudos musicais com o seu Pai, Albino Reis, Clarinetista e Maestro na Sociedade 1º de Agosto (Gaia), que lhe ministrou algumas bases de Solfejo e Teoria Musical.

Antes de ingressar no Conservatório de Música do Porto, estudou a partir dos seus 12 anos na Juventude Musical Portuguesa (JMP – Gaia), com a Professora Delfina Barquinha – Piano e Formação Musical (1979-1982).

No Conservatório de Música do Porto, começa por realizar as disciplinas de cariz teórico, estudando Piano, paralelamente, com a Professora Amélia Vilar, em regime particular, na Foz do Douro (1982-1986). Entretanto, em 1984, integra a Classe da Professora Isabel Rocha, Pianista com quem concluiria, em 1990, o Curso Superior de Piano.

Enquanto estudante, participou na Série de Concertos – “Pianoforte”, da autoria do Maestro António Vitorino d’ Almeida, no Fórum Picoas (Lisboa – 1985) e na Biblioteca do Museu Gulbenkian (Lisboa – 1986), decorrente da qualidade de bolseiro da Fundação Calouste Gulbenkian, durante 3 anos consecutivos, no país de origem. Obteve o 3º Prémio – Categoria B do Concurso Maria Campina (Faro – 1985).

Foi aluno de Helena Costa, tendo recebido aulas numa base ocasional. Participou em Cursos de Aperfeiçoamento com os Pianistas Helena Costa, Fausto Neves, Marian Rybicki (1987) e Jean Fassina (1989) – estes dois últimos Cursos tiveram lugar na SEC – Porto.

Em 1990 inicia a sua atividade docente, primeiro no Conservatório Regional de Gaia (dirigido pelo Maestro Mário Mateus) e depois na ESPROARTE - Mirandela (de 1991 a 2001), instituição dirigida pedagogicamente, pela Professora Teresa Rocha. Participou num Recital com o Violinista Pedro Queirós, em Vila do Conde. Trabalhou transitoriamente no Conservatório de Música do Porto. Entretanto, começa a estabelecer vínculo com o sistema público e enceta funções docentes no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga (CMCGB), em 1995. Nesta instituição, assumiu funções de Delegado do Grupo de Piano, Coordenador do Departamento Curricular de Teclas, Professor de Piano e de Pianista Acompanhador.

Em 2003, decide prosseguir Estudos na ESMAE (Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo), instituição onde viria a obter a Licenciatura em Piano (2007). Trabalhou Instrumento com a Pianista Madalena Soveral, Música Portuguesa com Sofia Lourenço e Música de Câmara com Jaime Mota. Assistiu ao Seminário de Piano ministrado por Pedro Burmester. São-lhe atribuídos os Prémios da Fundação Engenheiro António de Almeida e do Instituto Politécnico do Porto, por ser um dos alunos com média de curso mais elevada. Este prosseguimento de estudos foi realizado sem qualquer interrupção da atividade profissional.

Foi recentemente Orientador de Estágio – Área de Piano – em colaboração com a Orientadora Científica, Pianista norte-americana, Dra. Nancy Lee Harper, do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro – neste âmbito, esteve ligado à formação das atuais profissionais, Professoras Margarida Machado, Melissa Fontoura e Sofia Sarmiento.

Atualmente, prossegue o seu trabalho, em exclusividade no CMCGB.

### **José Augusto Reis, Professor e Pianista**

#### **1. Acha que a música tradicional é importante no ensino da música em geral e no ensino do piano em particular?**

A Música Tradicional pode ser uma importante fonte de motivação e estímulo no Ensino da Música, a vários níveis:

- à disciplina de Formação Musical – o entoar cantares tradicionais constitui uma forma do aluno conseguir a percepção dos diferentes intervalos melódicos, bem como de diferentes padrões rítmicos, além de começar a adquirir a noção de frases musicais;
- à disciplina de Instrumento – o aluno com raízes no meio rural ( e também eventualmente o que é oriundo da cidade), pode aceder ao mundo do Instrumento que escolhe, através da Música que lhe é mais próxima /familiar;
- à disciplina de Coro – o cantar em conjunto e a várias vozes impulsionará o aluno para a noção de “Polifonia” e para o desenvolvimento da dimensão polifónica do seu ouvido musical;
- à Composição, o aluno lucrará, decerto, pelo convívio com as diferentes tonalidades das canções seleccionadas, com a aprendizagem da construção frásica, estrutura musical dos diferentes trechos, diversidade de andamentos, além de adquirir conhecimentos sobre elementos folclóricos de cada uma das áreas geográficas de onde os trechos são originários.

#### **2. Tem conhecimento dos currículos e o que pensa do lugar que a música tradicional portuguesa ocupa?**

Pelo que me tenho apercebido ao longo de uma série de anos de Docência, os programas de Instrumento veiculam a Música Portuguesa, com toda a dignidade, isto é, ao lado da de outros grandes Mestres Europeus, Americanos, etc., de forma estilizada, numa perspetiva erudita, em termos de História da Música – desde os Organistas ( tempo do Ricercare) e dos Cravistas – Carlos Seixas, João de Sousa Carvalho, passando por Bomtempo, Ruy Coelho, Armando José Fernandes e António Fragoso, Vianna da Motta, Luís Costa, Jorge Croner de Vasconcelos, Filipe Pires, etc.. Tem sido nesta linha que os Professores de Instrumento têm vindo a desenvolver a sua atividade.

Por outro lado, sei que há docentes de Áreas como Formação Musical, Composição e História da Música que, para levar por diante o seu Ensino e as suas convicções, utilizam como materiais de base, trechos da Música Tradicional, consoante os objetivos a atingir com os seus discípulos. Há jovens compositores da nova geração que continuam a considerar elementos da Música Tradicional, como ponto de partida para as suas criações.

**3. Qual acha que é a função da música tradicional portuguesa na formação das crianças/alunos de instrumento?**

Penso que a Música Tradicional Portuguesa tem exercido um papel formador, sobretudo nas Áreas de Composição e Formação Musical. A nível do Piano, por exemplo, foi enviado às Escolas do Ensino Especializado da Música, pelo Ministério da Educação, o “Manual do Piano” – um Método e, ao mesmo tempo, uma inteligente compilação de Peças e Estudos, destinada aos Alunos –Pianistas, na sua fase inicial – neste Livro é notório o cuidado de incluir Música Portuguesa (alguma dela, habitualmente esquecida) pelos seus autores – Álvaro Teixeira Lopes e Vitali Dotschenko.

**4. Na sua opinião é relevante uma introdução das canções tradicionais no ensino do instrumento?**

Sim, se for realizada sobretudo junto de alunos do Nível Elementar de Instrumento (dos 6 aos 9 anos de idade). A introdução destas canções poderá constituir uma forma de desmistificar um pouco a Música, ensinada habitualmente, numa perspetiva mais formal. Por outro lado poderá ser uma maneira de comunicar ao aluno algo de acessível e, ao mesmo tempo, simples. Mesmo para um grande Músico, face a uma grande obra a ser interpretada, o último passo será decerto devolver a esta simplicidade – talvez seja este o último e o mais difícil passo a dar, pelo grande Intérprete.

Como fundamento desta resposta, não nos devemos esquecer nunca que Lopes Graça e Bartok beberam no Folclore dos seus países, inspiração necessária à construção das suas geniais criações.

**5. Ao longo da sua formação teve contacto com a música de raiz tradicional portuguesa? Os seus professores deram-lhe a conhecer esta música ou foi uma descoberta pessoal?**

Sim, sobretudo os Professores de Disciplinas de natureza mais teórica, se assim se pode dizer – História da Música, Organologia, Acústica e Composição. Os Professores de Piano proporcionaram –me acesso a Compositores Portugueses, como já disse, de uma forma erudita e sempre numa perspetiva de grandeza da Música Portuguesa – nunca, como sendo esta, Música menor ou subsidiária da de qualquer outro grande Mestre.

**6. Costuma recorrer a fontes tradicionais nas suas composições?**

Já consultei, algumas vezes, facsimiles de alguns Compositores Portugueses, em Bibliotecas Musicais ou Escolares.

**7. Que nomes citaria para referir figuras importantes na recuperação da música tradicional portuguesa?**

Não sendo portador de conhecimento aprofundado sobre a matéria em questão, posso

lembrar os seguintes factos, se a memória não me falha:

- Nancy Lee Harper deu recentemente uma série de Palestras, no estrangeiro, sobre Compositoras Portuguesas do século XIX;

- Fernando Jorge de Azevedo dedicou-se igualmente à tradução de textos de Lieders, como forma de os tornar acessíveis aos nossos Cantores e Pianistas Acompanhadores de Canto;

- Jaime Mota tem-se debruçado, recentemente, sobre manuscritos e tem procedido à Revisão de Obras de Música Portuguesa;

- Cristina ... ( não me ocorre o apelido), Doutoranda da UA trabalhou sobre Sonatinas recuperadas de Lopes Graça;

A nível interpretativo, os nomes de Olga Prats, Fausto Neves, Miguel Henriques e Miguel Borges Coelho, António Rosado têm sido associados a Fernando Lopes Graça; Madalena Soveral tem estado muito ligada à Música de Emanuel Nunes e de João Pedro Oliveira; Isabel Rocha interpretou muitas vezes, no decurso da sua carreira concertística, Carlos Seixas, Luís Costa e Filipe Pires; Constantin Sandu contribuiu para o enaltecimento de Filipe de Souza.

## **Anexo 5**

### **Alexandre Delgado, Compositor**

Biografia

Entrevista sobre a Importância da Música Tradicional



ALEXANDRE DELGADO, compositor e violetista, nasceu em Lisboa em 1965. Estudou na Fundação Musical dos Amigos das Crianças e foi aluno em composição de Joly Braga Santos e de Jacques Charpentier, tendo-se diplomado com o 1.º Prémio de Composição do Conservatório de Nice em 1990. Entre uma abundante produção instrumental e vocal, é autor das óperas *O Doido e a Morte* (cuja estreia dirigiu no São Carlos em 1994 e em Berlim em 1996) e *A Rainha Louca* (cuja estreia dirigiu no CCB em Julho de 2011). Estreou o seu *Concerto para violeta e orquestra* como solista em Portugal, Espanha e Holanda. Das suas obras mais recentes destacam-se a lenda *Santo Asinha* para barítono e orquestra (cuja estreia dirigiu em 2010) e o ciclo *Cinco Sonetos Quinhentistas* (estreado pelo soprano Maria Bayo em 2011). Aluno em violeta de Barbara Friedhoff, foi vencedor do Prémio Jovens Músicos em 1987 e membro da Orquestra Juvenil da União Europeia e da Orquestra Gulbenkian. Assina o programa *A Propósito da Música* na Antena 2 desde 1996 e é autor dos livros *A Sinfonia em Portugal*, *A Culpa é do Maestro* (crítica musical 1992-2002) e *Luís de Freitas Branco*, publicados na Editorial Caminho. Diretor do Festival de Música de Alcobça desde 2002, é membro do Quarteto com Piano de Moscovo desde 2005 e *free-lancer* como instrumentista, conferencista e comentador de concertos.

### **Alexandre Delgado, Compositor**

#### **1. Acha que a música tradicional é importante no ensino da música em geral e no ensino do piano em particular?**

Penso que tem alguma importância.

#### **2. Tem conhecimento dos currículos e o que pensa do lugar que a música tradicional ocupa?**

Estou demasiado desligado do ensino para poder responder.

#### **3. Qual acha que é a função da música tradicional portuguesa na formação das crianças/alunos de instrumento?**

Penso que pode ser importante ao nível de iniciação e ensino básico, em especial quando os alunos ainda não sabem ler música.

#### **4. Na sua opinião é relevante uma introdução das canções tradicionais no ensino do instrumento?**

Penso que tem pouco a ver.

**5. Ao longo da sua formação teve contacto com a música de raiz popular portuguesa? Os seus professores deram-lhe a conhecer esta música ou foi uma descoberta pessoal?**

Fui tendo algum contacto através do repertório de coro e de voz e orquestra, no âmbito dos meus estudos na Fundação Musical dos Amigos das Crianças (1977-1985).

**6. Costuma recorrer a fontes tradicionais nas suas composições?**

Raríssimo.

**7. Que nomes citaria para referir figuras importantes na recuperação da música tradicional portuguesa?**

Rodney Gallop, Frederico de Freitas, Luís de Freitas Branco, Fernando Lopes-Graça.

## **Anexo 6**

Gráficos relativos ao Inquérito aos Encarregados de Educação e análise respetiva dos resultados

Gráfico 1

Idade

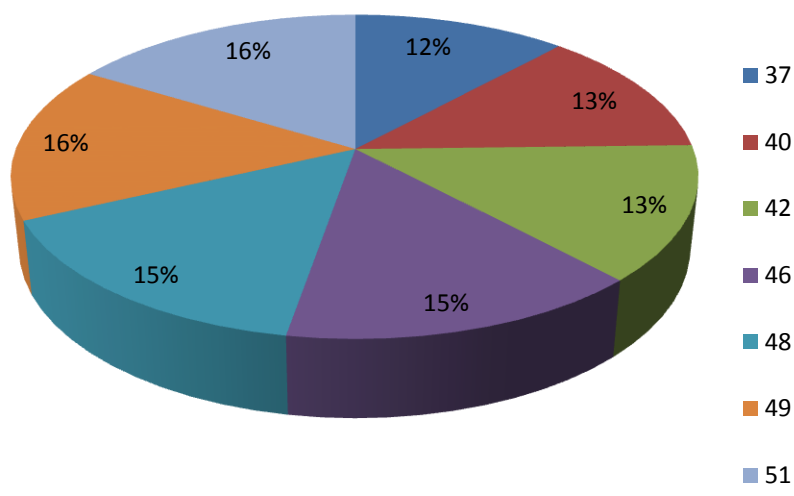


Gráfico 2

Sexo

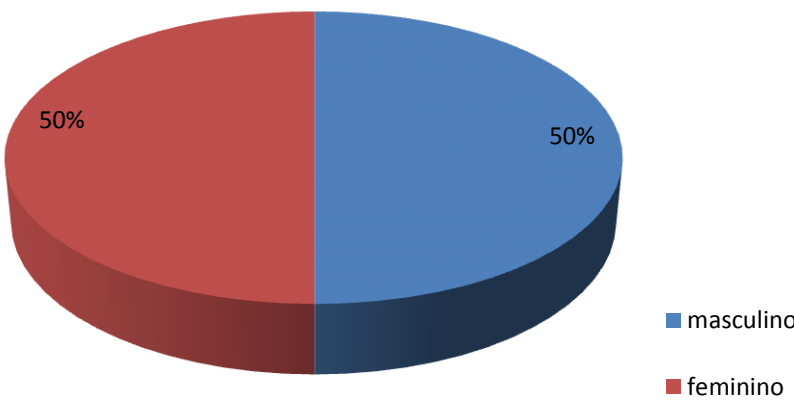


Gráfico 3

---

## Estado Civil

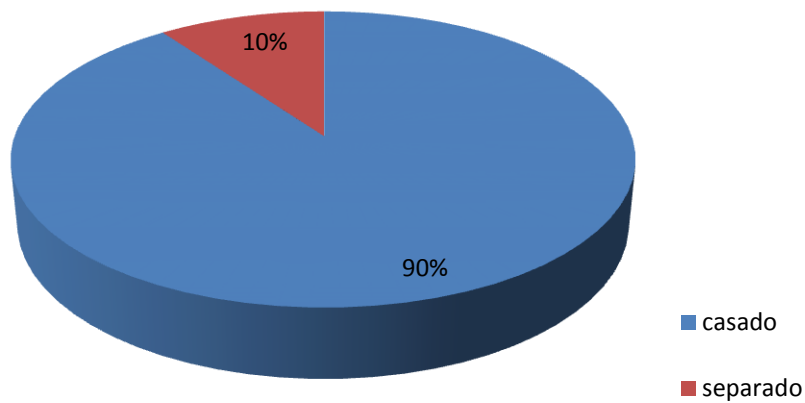
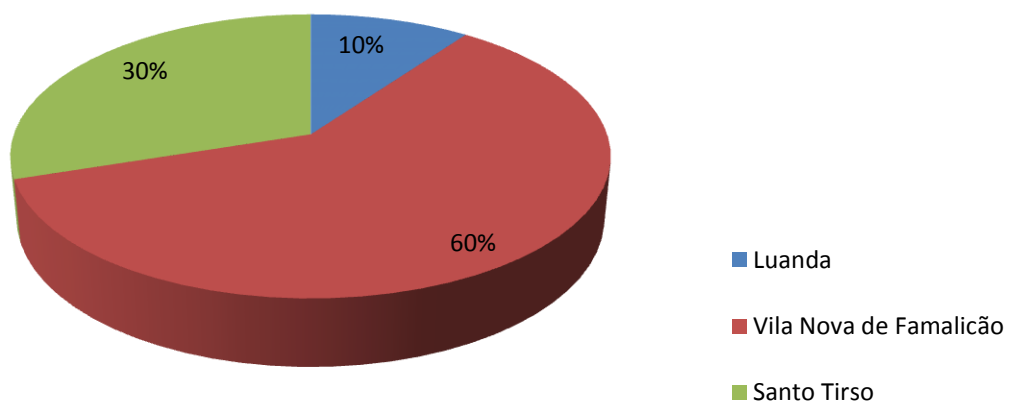


Gráfico 4

---

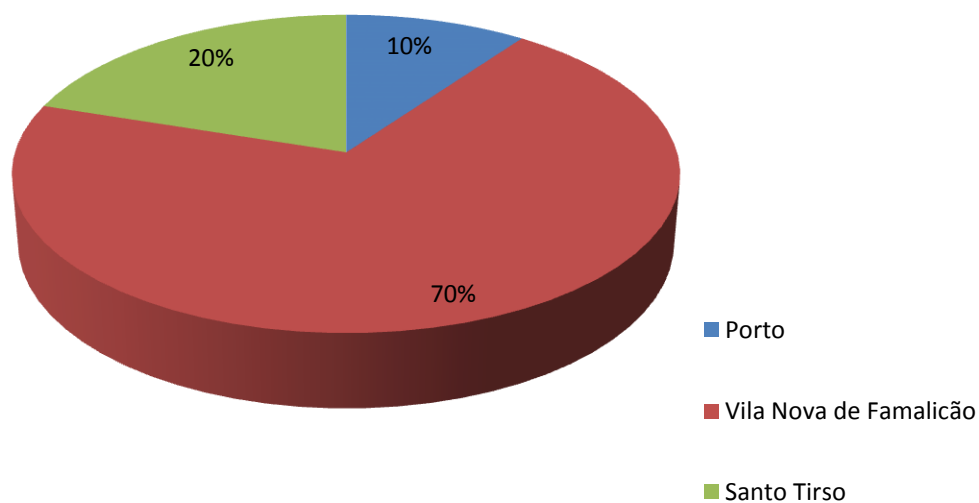
## Local de Nascimento (Concelho)



**Gráfico 5**

---

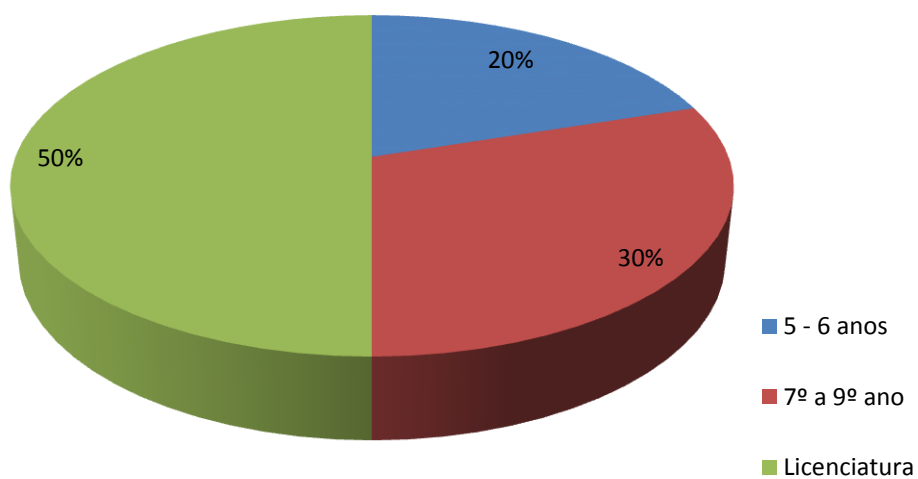
### Local de Residência (Concelho)



**Gráfico 6**

---

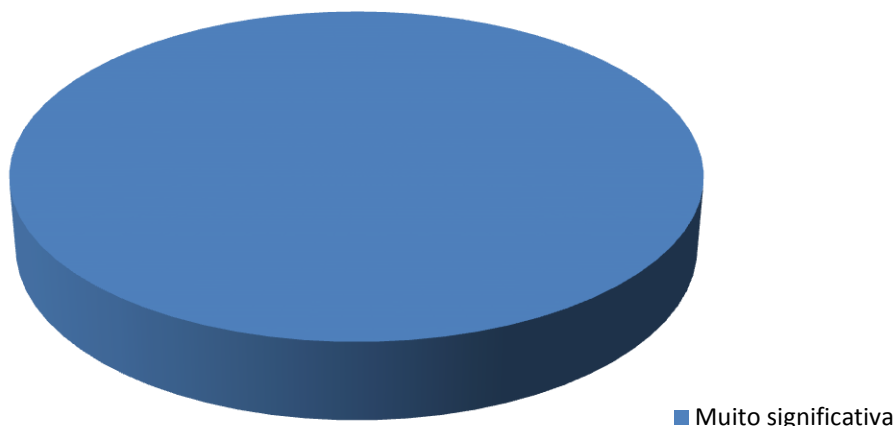
### Escolaridade



**Gráfico 7**

---

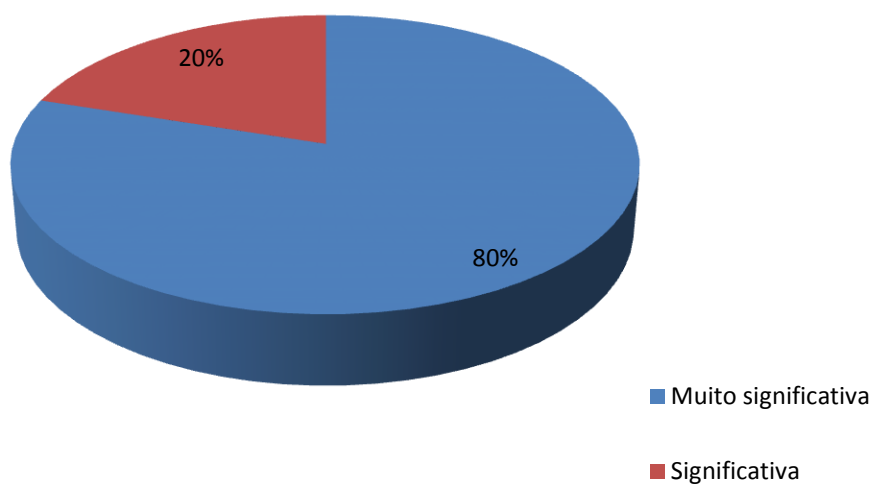
**Como classifica a importância da participação do seu educando neste projeto?**



**Gráfico 8**

---

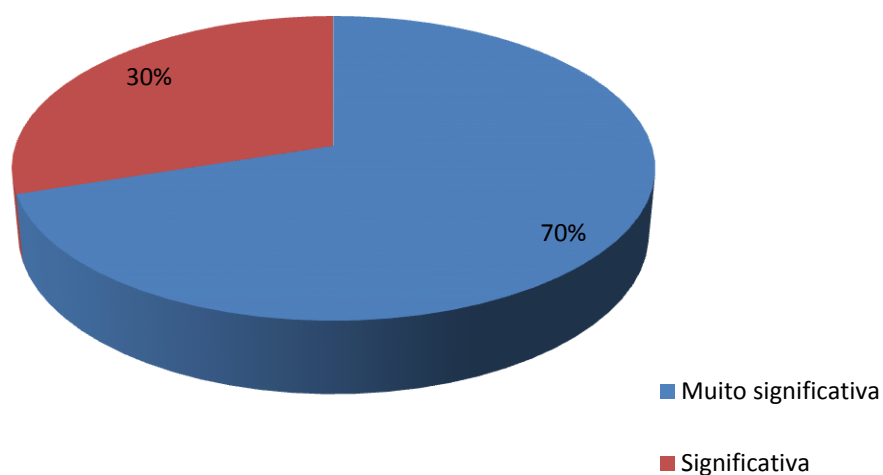
**Como considera a motivação demonstrada pelo seu educando na interpretação destas canções tradicionais?**



**Gráfico 9**

---

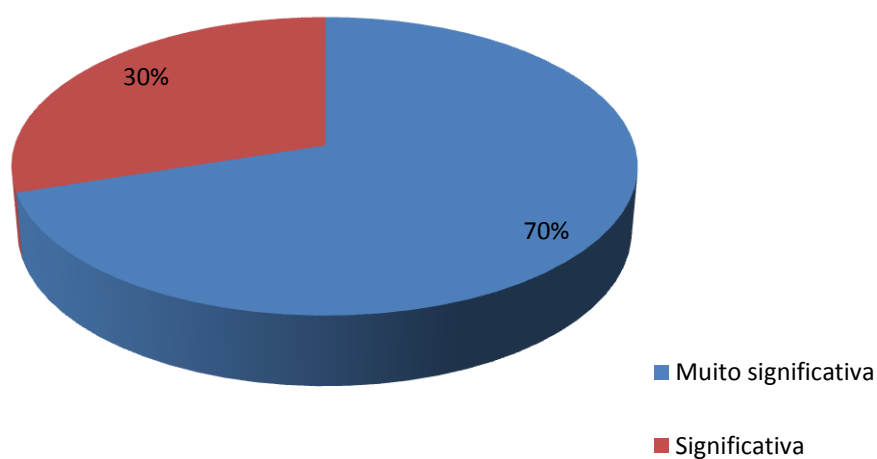
**O seu educando demonstrou mais interesse pelo fato de tocar música tradicional?**



**Gráfico 10**

---

**Este repertório foi impulsionador do estudo do seu educando noutras matérias?**

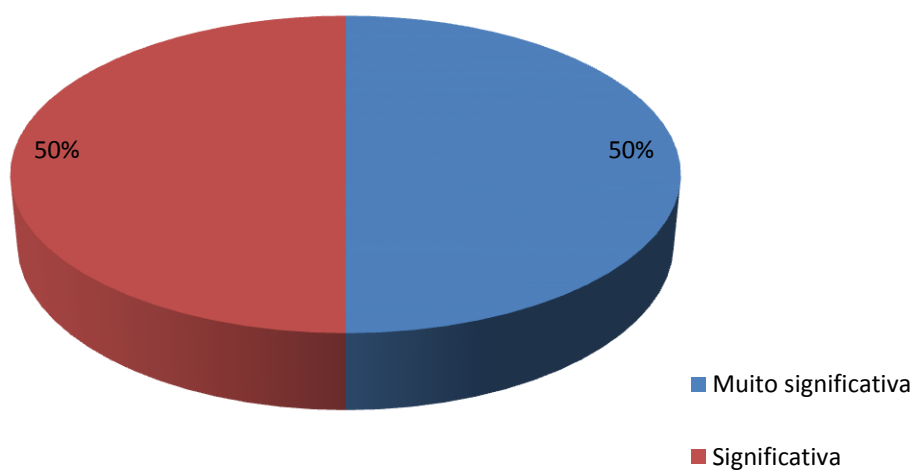




**Gráfico 11**

---

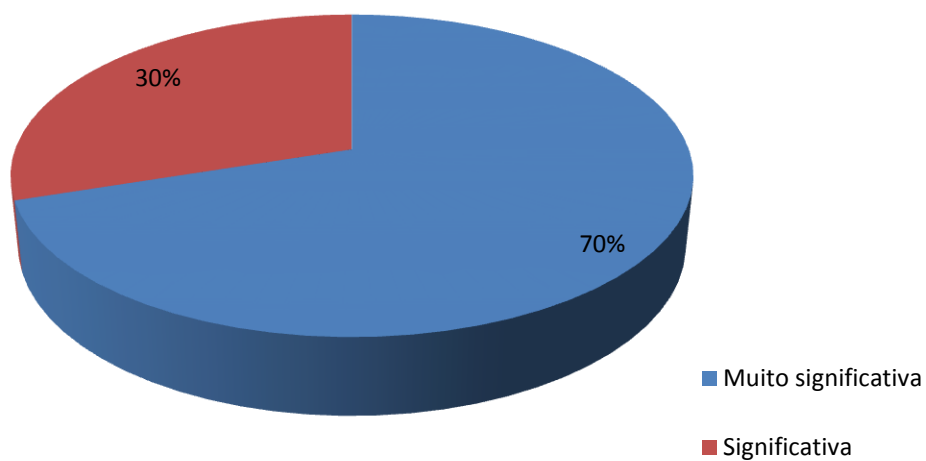
**Este tipo de atividades aproximou-o da escola enquanto encarregado de educação?**



**Gráfico 12**

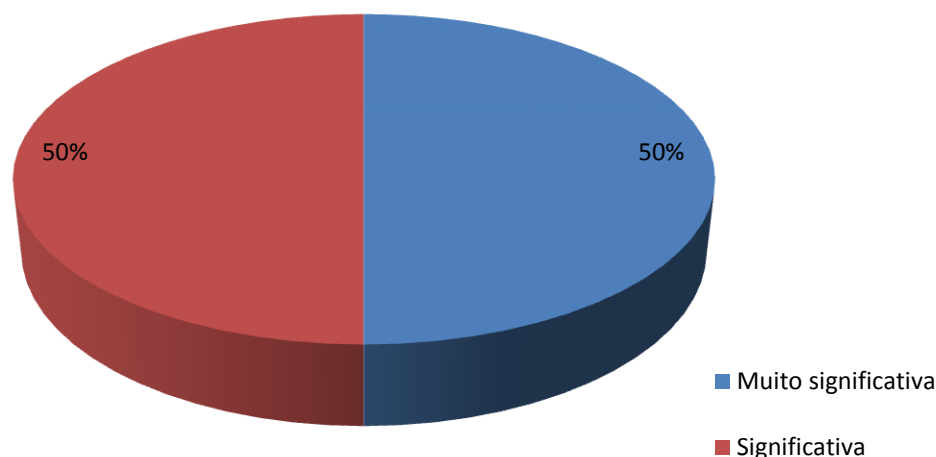
---

**Incentivará o seu educando a continuar a interpretar este tipo de repertório?**



## Gráfico 13

### Como interpreta o desenvolvimento do seu educando face a este projeto?



### Análise dos resultados

Este inquérito foi realizado no final da audição de classe dos alunos participantes na investigação.

Teve como principal objetivo caraterizar sucintamente o universo parental destes alunos e recolher, de uma forma concisa, a opinião dos pais e o seu posicionamento, face a esta temática.

A idade dos encarregados de educação dos meus alunos varia entre os 37 e 51 anos. A menor percentagem refere-se aos 37 anos (12%) e a maior encontra-se nos 49 e 51 anos (16%).

Participarem o mesmo número de mulheres e homens 50% para cada género. A maioria destes pais são casados (90%), estando os restantes 10% divorciados.

Estes encarregados de educação nasceram na sua generalidade (60%) em Vila Nova de Famalicão, seguindo-se Santo Tirso (30%) e Luanda (10%).

Quanto ao local de residência, mantém-se Vila Nova de Famalicão com o índice mais elevado (70%), Santo Tirso com 20% em segundo lugar e Porto com 10%.

A escolaridade preponderante é o grau de licenciatura (50%), seguida de pais com 7 a 9 anos de escolaridade (30%) e por fim 20% para escolaridade entre 5 e 6 anos.

Focando-se agora o interesse do inquérito em questões diretamente ligadas à investigação, os pais foram unânimes quanto à importância da participação dos seus filhos neste projecto: 100% respondeu que considerava esta participação de muito significativa.

Na questão seguinte, relacionada com a motivação demonstrada ao longo do projecto, 80% dos pais considerou-a muito significativa e 20% de significativa.

Uma das questões chave, relativa ao interesse dos alunos em tocar música tradicional, foi interpretada pelos pais na sua maioria (70%) de muito significativa e pelos restantes (30%) de significativa. Este mesmo resultado se aplica à questão número 10, na qual os pais analisaram a importância deste repertório tradicional como impulsionador do estudo de outras matérias.

Os pais aproximaram-se da escola através desta actividade de forma muito significativa (50%) e de forma significativa (50%).

Houve também uma enorme receptividade quanto à continuação do estudo da música tradicional com valores de 70% para uma apreciação muito significativa e de 30% de significativa.

Para concluir o inquérito, os pais demonstraram que houve um desenvolvimento dos seus filhos pela participação neste projecto. Os resultados foram de 50% para muito significativa e significativa.

## **Anexo 7**

### **Artigo de Fernando Lopes-Graça.**

Escrito em Lisboa (Agosto de 1961) e publicado na revista Vértice nºs 232-233 de Janeiro-Fevereiro de 1963 e, mais tarde, no III Ciclo de Cultura Musical. Ed. Associação Académica da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa/Juventude Musical Portuguesa.)

## **“Para onde vai a música portuguesa?”**

À memória de Abel Salazar

Uma nova fase crítica se nos afigura apontar no horizonte da música portuguesa, a qual se cifraria na substituição nela do conceito ou do ideal de “nacionalismo”, com tudo o que possa ter de discutível (e certamente nunca perfeitamente realizado entre nós), pelo conceito ou pelo ideal de “universalismo”, com tudo o que possa ter de ilusório ou perigoso (aceitemos, à falta de outras, as consagradas expressões antinómicas, ou aparentemente antinómicas).

Concretizemos o nosso pensamento.

É sabido que, após as tentativas, mais generosas que logradas, de um Alfredo Keil e de um Viana da Mota, em fins do século passado, princípios do actual, a música portuguesa procurou afirmar a sua individualidade própria, com resultados porventura nem sempre satisfatórios, mas que tinham por si a força e o crédito de uma necessidade de um certo modo histórica.

O “nacionalismo musical” português nascia e, como quase todos os outros “nacionalismos” europeus ou extra-europeus contemporâneos ou de pouco recuados, recorria, para a defesa e informação do seu credo estético, à música popular, ou, talvez melhor dito, regional.

Não cabe aqui averiguar se era esta a única via que se oferecia aos nossos compositores para realizarem o seu escopo: verifiquemos tão-só que o “nacionalismo” folclorizante não era um processo limitadamente local, pois que serviu as várias culturas musicais modernas como elemento catalisador de energias e de ideais, com resultados em tantos casos brilhantes e não raro geniais (Chopin, Mussorgsky, Stravinsky, Falla, Bartók, Villa-Lobos, etc.).

É certo que o “nacionalismo” (e a palavra, embora musicologicamente consagrada, já é em si incómoda, pelas suas múltiplas e tantas vezes confusas acepções) não podia constituir a meta última de uma tendência musical que, se tem as suas razões de ser profundas (de ordem psicológica tanto como histórica, e até social) e se impôs de necessidade (digam o que disserem os seus opositores actuais), havia naturalmente de ser transcendida no seu estádio de imediata apropriação dos dados populares.

O que veio a verificar-se nos melhores casos: o “nacionalismo folclorizante” evoluiu, graças a vários factores, para o “nacionalismo essencial”- segundo a expressão também já corrente-, isto é: o “nacionalismo”, de recurso, método ou ideologia que era, passou a ser, ou tendeu a ser, o “nacional” mesmo, como definição de uma realidade étnico-cultural.

Venhamos agora ao ponto crucial destas breves considerações. Em que medida poderão servir uma música nacional por definição as novas correntes da composição musical, a mais conspícua das quais é fora de dúvida o chamado dodecafonismo serial?

Tal como tem sido no geral praticado (e em tantos casos certamente com indiscutível

êxito), este modo de compor (contudo o que implica quanto ao próprio processo interno de criação) parece opor-se, pela natureza mesmo do seu ponto de partida, a uma arte nacional e, por maioria de razão, a uma arte “nacionalista”, afirmando mesmo os seus teóricos mais responsáveis que a linguagem dodecafónica, é, por essência e por coerência lógica, uma linguagem “universal” ou “universalizante”, destinada, portanto, a abolir as culturas musicais particularizadas, os “nacionalismos “ (no seu restrito e no seu lato sentido), o que certos desses teóricos põem mesmo como uma necessidade e como um ideal a perseguir, como remédio contra o enfraquecimento de uma arte pluralizada, em contradição com os caminhos do pensamento e da técnica modernos...\*

Será esse também o ideal dos jovens compositores que em Portugal começam agora a escrever dentro das normas do dodecafonismo serial e cujas obras já foram apresentadas ao público, não se pode dizer com insucesso?

Ninguém lhes contesta, nem pode contestar, o direito a desejarem enfileirar ao lado de tantos outros jovens de outras latitude, seduzidos, por convicção ou por efeito da voga (não importa!), pelas conquistas técnicas e expressivas da “escola de viena” - e tanto mais se o fazem, como é o caso, com uma desenvoltura a que não há recusar simpatia.

Reduzida por enquanto a falange dos compositores portugueses dodecafonistas a dois ou três nomes, virá ela num futuro mais ou menos próximo engrossar?

Virá o dodecafonismo de facto e generalizar-se entre nós?

Naturalmente que poderemos por agora pensar que tais casos são meramente esporádicos e que eles não chegarão a inserir-se no próprio processo da música portuguesa- se é que este processo existe, na verdade, se é que a expressão “música portuguesa”, entendida como definição de uma realidade étnico-cultural, é, de facto, pertinente do ponto de vista histórico....

Em semelhante capítulo, porém, todos os vaticínios podem ser falíveis- e a mim, pessoalmente, não me custa muito a admitir, dentro de uma ou duas décadas, possa vir a verificar-se estar o dodecafonismo entre nós implantado e os compositores dodecafónicos a constituírem substancial maioria na nossa música...

Seria então que a “crise” a que comecei por me referir estaria declarada. E seria uma nova fase crítica porque ela viria somar-se às outras crises que, periodicamente, têm obstado a que a música portuguesa se afirme ou consolide como realidade étnico-cultural, fazendo-a gravitar entre (com maior ou menor felicidade) na órbita de outras músicas (a italiana, a alemã, a francesa). Isto independente das contribuições de vária ordem que tais músicas lhe poderiam trazer (e que desejável seria que trouxessem, pois que os mesmos “nacionalismos” não foram quais pelicanos a alimentar-se do próprio sabugo), e independentemente ainda do valor individual deste ou daquele compositor italianizado, germanizado ou afrancesado.

Se o dodecafonismo serial é, por essência, a-nacional; se, por força da sua irradiação universal, as culturas musicais nacionais estão condenadas a desaparecer no que, pessoalmente,

não acredito lá muito...); e se os nossos compositores do futuro vierem de facto a solidarizar-se com a tendência assim inelutável da arte dos sons (também não creio grandemente em fatalismos desta ou de qualquer outra espécie...)-se isto é ou for assim, talvez haja que nos congratular-mos por a música portuguesa (isto é: a música composta em Portugal) haver podido por fim acertar o seu passo no concerto das música universais e contribuído com a sua quota-parte para essa sonhada (mas quanto a mim utópica, tal como o esperanto), a “arte autenticamente internacional”... mas não nos arriscaremos nós mais uma vez a “brûler les étapes”?

O nosso classicismo musical não chegou a processar-se historicamente, como o não chegou o nosso romantismo, nem o nosso “nacionalismo”.

Tudo tentativas, certamente bem intencionadas, mas que não produziram os frutos almejados (sem menoscabo da obra e dos nomes daquela meia dúzia de compositores que na nossa história musical se perfilam e que impõem o nosso respeito. É legítima a tentativa recente do dodecafonismo? Porque não, se tudo tem sido tentativa...

Mas se nós não tivemos verdadeiramente classicismo, se não tivemos verdadeiramente romantismo, se e não tivemos (ou dele tivemos apenas um assomo) verdadeiramente “nacionalismo”, iremos ter um dodecafonismo, ou, para afinar pela teoria deste, iremos ter um “internacionalismo” mais bem sucedido?

A ânsia de “actualismo” dos jovens compositores portugueses prosélitos de Schonberg e de Webern é perfeitamente compreensível, e não há de toda a evidência que excomunga-os por deliberadamente voltarem costas aquilo que parecia tenderem os esforços mais conscientes da geração ou das gerações que nestes três quartos de século os precederam: a criação de uma música portuguesa individualizada no estilo na linguagem (não digo na técnica, porquanto a técnica é um factor permutável). Aceitemos a revolta ou a dissidência. Mas aceitarão eles também, esses jovens compositores, que lhes perguntemos se têm consciência daquilo que faz, que tem sempre feito, o drama da música portuguesa, o qual, mais do que num problema de “actualismo” ou não “actualismo”, reside, têm residido, nessa instabilidade de esforços e de propósitos, nesse “brûler des étapes”, nessa descontinuidade, enfim, nesse começar permanente, que impede, tem impedido, que a música nacional se afirme como um organismo vivo, vários, sim, sujeito a “crises”, sim (como tudo), mas fornecendo-nos um chão mais ou menos segura em que possamos firmar os nossos passos-ainda que esses passos parecem ir ao arrepio de uma possível ou uma ideal constante? E se a consciência de um tal drama existe neles, esperarão eles resolvê-lo, liquidá-lo, mediante o dodecafonismo serial, isto é, pela negação (pelo menos debaixo do ponto de vista da ortodoxia do sistema) do própria drama?

Interrogações escaldantes, mas que porventura não fará de todo o mal formular. Quanto à resposta, ou às respostas, não será necessário dá-las por agora...

Fernando Lopes-Graça





Centro de Cultura Musical  
Dia 31 Maio, 20.00 h  
Auditório 3

## “A Pertença”

*Cantar e Tocar ao piano canções tradicionais  
de Trás-os-Montes*

---



Apresentação da investigação de Mestrado da Professora  
Melissa Fontoura com a participação de Alunos de 3º e 4º  
Grau.

Centro de Cultura Musical

# AUDIÇÃO

Classe da Professora  
Molissa Fontoura

**31 MAIO > 2013**  
20h00

Audatório 3 Pe António Vieira  
Caldas da Saúde

*Apresentação do trabalho de investigação sobre a  
Música Tradicional Transmontana intitulado:*

## **"A PERTENÇA"**

***Cantar e Tocar ao Piano Canções Tradicionais  
de Trás-os-Montes***

Alunos participantes

Cláudia Santos  
Tiago Rosas  
Inês Gonçalves  
Joana Mendes  
Bárbara Machado  
Francisco Carvalho  
Marta Guimarães